Michaele Hetzel

NICHTBERUFSBEZOGENE ERZIEHUNGS- UND GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHE STUDIENANTEILE IN DER LEHRERAUSBILDUNG

Analyse der gegenwärtigen bildungspolitischen Bedingungen für ihre Institutionalisierung und Interpretation der Geschichte dieser Studiensegmente seit 1810

1976

1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547212_0004

Erziehungswissenschaften

Nichtberufsbezogene erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studienanteile in der Lehrerausbildung. Analyse der gegenwärtigen bildungspolitischen Bedingungen für ihre Institutionalisierung und Interpretation der Geschichte dieser Studiensegmente seit 1810

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Michaele Hetzel

aus Essen

1 9 7 5

Tag der mündlichen Prüfung: 16.1.1976

Dekan	Prof. Dr. Budde
Referent	Prof. Dr. Henningsen
Korreferent	Prof. Dr. Benner

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

Seite

Einleitung IX

Teil I : Bildungspolitische Bedingungen und wissenschaftliche Bemühungen um erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien in der Ausbildung für Lehrer aller Schulstufen. Vergleichende Inhaltsanalyse bildungspolitischer Reformdokumente in der Lehrerausbildung im Zeitraum von 1969-1974

1. Gegenstand und Methode 2

2. Lehrerausbildungsreform und Bildungspolitik. Bildungspolitische Bedingungen von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien 22

2.1 Entwicklung der staatlichen Studienreformbemühungen für die Lehrerausbildung auf Bundesebene und Studienreformentwicklung an den neugegründeten Universitäten Bremen und Oldenburg. Zur Bestimmung des Verhältnisses von zentraler und dezentraler Studienplanung 23

2.1.1 Staatliche Bemühungen um die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung in den Bundesländern 23

2.1.1.1 Bildungspolitische Konzeptionen zu Beginn der Amtszeit der SPD/FDP-Bundesregierung: Bildungsbericht '70 der Bundesregierung und Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 24

2.1.1.2 Zurücknahme der Reformziele von Bildungsbericht '70 und Strukturplan in der nachfolgenden staatlichen Bildungsplanung 34

2.1.1.2.1 Scheitern einer Rahmenvereinbarung zwischen den Kultusministern der Länder über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung: Eine parteipolitische Kontroverse zwischen SPD/FDP und CDU/CSU 35

Seite

2.1.1.2.2 Scheitern einer Einigung in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über die Reform der Lehrerausbildung: Strukturpolitische Differenzen zwischen SPD/FDP und CDU/CSU und finanzpolitische Restriktionen 39

2.1.1.2.3 Zurücknahme der Reformziele für die Lehrerausbildung durch die Übereinkunft der Kultusminister von SPD/FDP-regierten Bundesländern zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen 43

2.1.1.2.4 Einschwenken der SPD/FDP-Vertreter auf die Positionen von CDU/CSU im Bericht und Vorschlag der gemeinsamen Kommission der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Länder zur Neuordnung der Lehrerausbildung und Lehrerbesoldung 45

2.1.2 Entwicklung der Lehrerausbildungsreform in Bremen und Oldenburg unter dem Einfluß der bundeseinheitlichen staatlichen Planungsmaßnahmen 47

2.1.2.1 Ursprüngliche Reformziele in den Konzeptionen der Bremer und Oldenburger Studienplaner 48

2.1.2.2 Staatliche Eingriffe gegen die Realisierung der Reformmodelle von Bremen und Oldenburg 55

2.1.3 Zusammenfassung 63

Exkurs: Lehrerausbildungsreform und Studienreform im Hochschulrahmengesetz 66

2.2 Politische und finanzielle Bedingungen der Lehrerausbildungsreform 68

2.2.1 Politische und finanzielle Bedingungen der Lehrerausbildungsreform und ihre Berücksichtigung in der bundeseinheitlichen staatlichen Bildungsplanung 70

Seite

2.2.2 Politische und finanzielle Bedingungen der Lehrerausbildungsreform und ihre Berücksichtigung in der Studienplanung an den Universitäten Bremen und Oldenburg 80

3. Bildungs- und Lehrerbildungsreform in der wissenschaftlichen Reflexion. Theoretische Rahmenbedingungen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien 83

3.1 Theoretische Reflexion der Bildungsreform und ihres Gesellschaftsbezugs 84

3.1.1 Kritikpunkte am gegenwärtigen Stand des Bildungswesens und der Lehrerausbildung 84

3.1.1.1 Dokumente ohne Kritik 84

3.1.1.2 Dokumente mit beschreibender Kritik und vagem Gesellschaftsbezug 84

3.1.1.2.1 Kritik am Auseinanderklaffen der gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem und deren Berücksichtigung in der Schulpraxis 85

3.1.1.2.2 Kritik an Organisation und Inhalten der bestehenden Schule 86

3.1.1.2.3 Kritik an Organisation und Inhalten der bisherigen Studiengänge für Lehrer 88

3.1.1.2.4 Kritik an den ungünstigen Bedingungen der Berufsausübung der Lehrer 90

3.1.1.3 Dokumente mit systematischer Kritik und systematischem Gesellschaftsbezug 91

3.1.1.3.1 Kritik vom Standpunkt der Konzeption einer dynamisch-offenen Gesellschaft an überlieferten Bildungsvorstellungen des 19. Jahrhunderts: Das Modell von Christian Graf von Krockow 93

3.1.1.3.2 Kritik vom Standpunkt der Konzeption einer industriellen Gesellschaft an Inhalt, Struktur und sozialer Funktion des überlieferten Bildungssystems: Der Bildungsbericht '70 der Bundesregierung 96

Seite

3.1.1.3.3 Kritik vom Standpunkt einer pragmatisch-politischen Konzeption von Bildungsreform am traditionellen Bildungswesen: Das Modell Integrierte Lehrerausbildung der Bundesassistentenkonferenz 108

3.1.1.3.4 Kritik vom Standpunkt einer emanzipatorischen Konzeption der Bildungsreform am traditionellen Bildungswesen: Das Oldenburger Modell für eine einphasige Lehrerausbildung 115

3.1.1.3.5 Kritik vom Standpunkt einer Konzeption der Klassengesellschaft am traditionellen Bildungswesen: Das Bremer Lehrerausbildungsmodell 119

3.1.2 Ziele für die Bildungs- und Lehrerbildungsreform 125

3.1.2.1 Emanzipation und Demokratisierung als Ziele der Bildungsreform 126

3.1.2.2 Effizienzsteigerung als Ziel der Bildungsreform 142

3.1.2.3 Veränderung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte in Richtung auf "lebenslanges Lernen" als Ziel der Bildungsreform 152

3.1.2.4 Verhältnis zwischen den Zielen der Bildungsreform und denen der Lehrerbildungsreform 161

3.2 Theoretische Reflexion der Studienreform in der Lehrerausbildung 163

3.2.1 Ansätze und Probleme bei der Erstellung einer Berufsfeldanalyse des Lehrers 163

3.2.1.1 Deskriptive Ansätze zur Erfassung des Berufsfeldes des Lehrers 164

3.2.1.2 Analytische Ansätze zur Erfassung des Berufsfeldes des Lehrers 170

3.2.1.3 Zusammenfassung 186

3.2.2 Gründe für den unentwickelten Forschungsstand der Berufsfeldanalyse des Lehrers 189

Seite

4.	Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien für Lehrer im Schnittpunkt ihrer bildungspolitischen Bedingungen und wissenschaftlichen Begründungen	197
4.1	Theoretische Begründungen für die Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien	199
4.2	Inhalte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien und ihre berufsfeldanalytische Absicherung	204
4.3	Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien und Bildungspolitik. Zur Bestimmung des Verhältnisses von zentraler und dezentraler Studienreformplanung im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich	213

Teil II: Historische Vorformen nichtberufsbezogener erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien seit 1810 und Aufnahme dieser Traditionen in der aktuellen Fachdiskussion und in der staatlichen Studienplanung

1.	Gegenstand und Methode	217
2.	Herausbildung der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung seit der Begründung einer einheitlichen Ausbildung für die Lehrer an höheren Schulen in Deutschland. Analyse der Entwicklung und ihrer sozialökonomischen Grundlagen	221
2.1	Neuhumanistische Konzeption der universitären Allgemeinbildung als Ursprung fachübergreifender Lehrerausbildung	222
2.2	Ablösung von der neuhumanistischen Variante der Lehrerbildung und Geschichte der Allgemeinbildung speziell für Lehrer an höheren Schulen	244
2.2.1	Darlegung der Leitthese	244

		Seite
2.2.2	Trennung von Allgemeinbildung und Spezialisierung im Studium	250
2.2.3	Ablösung von der neuhumanistischen Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert	252
2.2.3.1	Anbindung der Allgemeinbildung an religiöse Normen	252
2.2.3.2	Ablösung der Allgemeinbildung von den alten Sprachen als Ausdruck neuer beruflicher Anforderungen	255
2.2.3.3	Orientierung der Allgemeinbildung auf den Beruf des Lehrers durch die Einführung einer praktischen Ausbildung, die Herauslösung der Pädagogik aus der Philosophie und ihre Konstituierung als Berufswissenschaft	260
2.2.4	Entwicklung der fachübergreifenden Lehrerausbildung im 20. Jahrhundert	265
2.2.4.1	Krise der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis 1945	265
2.2.4.2	Entwicklung der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung nach dem 2. Weltkrieg	273
2.2.4.2.1	Studium generale. Versuch einer Rekonstruktion der neuhumanistischen Allgemeinbildung (1945-1949)	273
2.2.4.2.2	Entwicklung der fachübergreifenden Lehrerausbildung in der BRD. Entwicklung der ausgebliebenen Reform bis Mitte der sechziger Jahre	276
2.2.4.3	Bildungsmisere als Anstoß zur Reform der fachübergreifenden Lehrerausbildung Mitte der sechziger Jahre	290
3.	Skizze zur Entwicklung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Elemente in der Volksschullehrerausbildung bis Mitte der sechziger Jahre	299
3.1	Dominanz staatlicher und kirchlicher Einflüsse in der Volksschullehrerausbildung des 19. Jahrhunderts	300

Seite

3.2 Erweiterung der Volksschullehrerausbildung um allgemeinbildende, wissenschaftsorientierte Kenntnisse im 20. Jahrhundert 303

3.3 Annäherung von Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung um 1965 310

4. Aufnahme der historischen Traditionen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien in der aktuellen Fachdiskussion und in der staatlichen Studienplanung 312

4.1 Interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Studien für alle Lehrer. Ein Modell der Fachwissenschaftler 313

4.2 Schrittweise Reduzierung des interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Studienmodells auf berufsbezogene Inhalte durch die staatliche Studienplanung 323

Schlußbemerkung 333

Anmerkungen 336

Literaturverzeichnis 440

E I N L E I T U N G

Seit Mitte der sechziger Jahre ist die Frage eines einheitlichen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums für alle Lehrer ein Schwerpunkt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion.
Durch den Vortrag von Saul B. Robinsohn über das "Modell einer pädagogischen Fakultät", den er beim XI. Gespräch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft am 14.12. 1967 in Essen hielt und dessen Veröffentlichung in der Wochenzeitung "Die Zeit" große Beachtung fand, wurde die fachinterne Diskussion um erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien für alle Lehrer einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. (1)
Darüberhinaus fand mit dem Regierungsantritt der SPD/FDP-Bundesregierung im Jahre 1969 der Gedanke, für alle Lehrer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien zu institutionalisieren, auch Eingang in die staatliche Bildungsplanung.
Die Diskussion um die Einrichtung entsprechender Studiengänge bewegt sich seitdem auf zwei Ebenen, auf der Ebene der bildungspolitischen und auf der der wissenschaftlichen Diskussion. Auf der bildungspolitischen Ebene wird über die Art und Weise der Realisierung von wissenschaftlichen Konzeptionen, wie sie z.B. von Beratergruppen mit unterschiedlicher institutioneller Bindung vorgelegt werden, entschieden. In allen Versuchen, die seit 1970 von staatlicher Seite zur Vereinheitlichung der Lehrerausbildung in den einzelnen Bundesländern vorgenommen wurden, wie z.B. bei der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung und Lehrerbesoldung vom Oktober 1970 (2) oder dem Bildungsgesamtplan, der 1973 von der Bund-Länder-Kommission verabschiedet wurde (2a), sind erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien für alle Lehrer als verbindliches Ausbildungselement vorgesehen.

Wir werden untersuchen, inwieweit die offiziellen Planungen dem wissenschaftlichen Diskussionsstand Rechnung tragen. Dieser soll anhand der Positionen, die von Wissenschaftlergruppen in bildungspolitischen Dokumenten im Schnittpunkt zwischen Politik und Wissenschaft formuliert sind, analysiert werden.
Zudem untersuchen wir erste Realisierungsversuche von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen, die an neugegründeten Universitäten durchgeführt wurden, und vergleichen sie mit den Entwicklungstendenzen staatlicher Planung.
Um die Bedeutung dieser Studienelemente einschätzen zu können, genügt es jedoch nicht, sich ausschließlich auf die aktuellen Kontroversen zu beziehen. Durch eine Analyse der historischen Herausbildung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien soll gezeigt werden, daß diese Ausdruck des Prozesses der Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung sind, der sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts vollzieht.
Der G e g e n s t a n d dieser Arbeit sind die bildungspolitischen Bedingungen und der wissenschaftliche Diskussionsprozeß um die Gestaltung und Institutionalisierung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studienanteile für alle Lehrer sowie ihre historische Herausbildung seit 1810. Vorrangig behandeln wir die entsprechenden Ausbildungselemente für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. Die Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen muß wegen ihrer verschiedenartigen historischen Herausbildung in dieser Arbeit ausgeklammert bleiben.
Der m e t h o d i s c h e Z u g r i f f zur Analyse erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studienanteile in der Lehrerausbildung bestimmt sich dadurch, daß dieser Gegenstand im Schnittpunkt bildungspolitischer Interessen und Entscheidungen sowie wissenschaftlicher Traditionen und Theorien steht. Wir wählen des-

halb eine Vorgehensweise von zwei Seiten: die aktuelle bildungspolitische Dimension des Problemfeldes wird über eine Inhaltsanalyse bildungspolitischer Dokumente zur Lehrerbildungsreform und die hieraus zu erschließende Entwicklungstendenz bundeseinheitlicher staatlicher Bildungsplanung für die Lehrerausbildung erfaßt; die theoriegeschichtliche Dimension durch sozialgeschichtliche Studien zur Entwicklung fachübergreifender Ausbildungsanteile vorrangig für Gymnasiallehrer.
Die Gymnasiallehrer stehen in der historischen Untersuchung im Mittelpunkt der Betrachtung, weil in ihrer Ausbildung im Gegensatz zu der Volksschullehrerausbildung die Notwendigkeit eines fachübergreifenden Studiums stets umstritten war und die Nachzeichnung der Wege, wie sich diese Notwendigkeit schrittweise in der Gestaltung der Studiengänge durchsetzte, für die heutige Diskussion von besonderem Interesse ist. Der Grund dafür liegt darin, daß für die fachübergreifende Gymnasiallehrerausbildung, die eine historische Vorform heutiger erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien ist, seit ihrem Bestehen der Anspruch der Wissenschaftlichkeit erhoben wurde. Wissenschaftlichkeit ist heute unabdingbares Prinzip fachübergreifender Studienanteile für alle Lehrer. Ihre unterschiedliche Umsetzung in den historischen Entwicklungsetappen der Gymnasiallehrerausbildung gibt Aufschluß über den Wandel wissenschaftsorientierter Ausbildungsgänge und dient im Zusammenhang einer Klärung des Verhältnisses zu diesen Traditionen der gegenwärtigen Standortbestimmung und der Schaffung eines Orientierungsrahmens für künftige Entwicklungsbemühungen.
Demgegenüber war die historische Funktion allgemeinbildender Studienanteile in der Volksschullehrerausbildung bis ins 20. Jahrhundert auf die Vermittlung der herrschenden Ideologie sowie die Aneignung berufspraktischer Fertigkeiten eingegrenzt. Die Entwicklung der

Volksschullehrerausbildung ist als ein Prozeß der Verwissenschaftlichung zu kennzeichnen, der sich in der Frage der fachübergreifenden erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile nach 1965 mit der Gymnasiallehrerausbildung schneidet und seitdem gemeinsam weiter diskutiert wird. Die historische Entwicklung der Volksschullehrerausbildung behandeln wir insoweit, als dies Erklärungen für den gemeinsamen Diskussionsprozeß nach 1965 liefert.
Entsprechende Studienelemente in der Realschullehrerausbildung werden nicht gesondert behandelt, weil diese stets von der Gymnasiallehrerausbildung oder der Volksschullehrerausbildung geprägt sind.
Trotz dieser Bedeutung, die die historische Entwicklung der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung für die Klärung aktueller Probleme der Studienreform hat, gibt es bisher keine zusammenhängende Untersuchung, die die Herausbildung dieser Studienelemente im Kontext der Veränderung von Wissenschafts- und Gesellschaftsstruktur analysiert. Wir versuchen mit dieser Arbeit, diesem Mangel abzuhelfen.
Diese zweidimensionale Analyse zielt auf die Gewinnung von Kriterien zur Beurteilung des gegenwärtigen Standes der Bemühungen um erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien in der Lehrerausbildung.
In dieser Analyse sollen folgende T h e s e n belegt werden:

I. Die zentralisierte bundeseinheitliche staatliche Planung im Bereich der Lehrerausbildung hemmt die dezentralisiert verlaufende Studienreformarbeit neugegründeter Hochschulen in SPD/FDP-regierten Bundesländern für eine integrierte Lehrerausbildung. Sie verpflichtet die Studienplaner an den Hochschulen auf die Realisierung der überregionalen staatlichen Planungsvorhaben, durch die selbst die ursprünglichen Reformziele der SPD/FDP-Bundesregierung von 1969/70 zurückgenommen werden.

II. Im Zuge dieser Entwicklung werden anstelle der ursprünglich geplanten, auf sozialwissenschaftliche Allgemeinbildung orientierten erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien, nunmehr eng auf Unterrichtswissenschaft begrenzte Studiengangsentwürfe in der staatlichen Planung angestrebt.

III. Die mangelnde finanzpolitische, aber auch die mangelnde wissenschaftliche Absicherung der Studienreformarbeit ermöglichten diese Zurückschraubung der Lehrerausbildungsreform.

IV. Diese Reduktion läuft der historischen Entwicklungstendenz einer wissenschaftsorientierten fachübergreifenden Lehrerausbildung seit ihrer Begründung zu Beginn des 19. Jahrhunderts zuwider, deren Inhalt eine Allgemeinbildung des künftigen Lehrers, über die berufsbezogene Ebene hinaus, zur Befähigung der Einordnung seiner individuellen Tätigkeit in einen umfassenden theoretischen und sozialen Zusammenhang ist.

Um diese Thesen zu belegen, wählen wir folgenden Gang der Untersuchung:

Der I. Teil dient der Klärung der bildungspolitischen Bedingungen und der Analyse der wissenschaftlichen Bemühungen um die Einrichtung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für Lehrer aller Schulstufen. Der methodische Zugriff ist eine vergleichende Inhaltsanalyse bildungspolitischer Reformdokumente, die im Zeitraum von 1969 bis 1974 erstellt wurden. Die Begründung für die Wahl des Jahres 1969 als Ausgangspunkt liegt darin, daß mit der Übernahme der Bundesregierung durch eine SPD/FDP-Koalition eine bundeseinheitliche staatliche Bildungsplanung für die Lehrerausbildung forciert wurde und zum erstenmal die Einrichtung erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-

licher Studien als Ziel staatlicher Bildungsplanung formuliert würde, und zwar für alle Lehrer.
Nach der Bestimmung von Gegenstand und Methode wird im folgenden Kapitel die Entwicklung der bundeseinheitlichen staatlichen Reformplanung für die Lehrerausbildung in ihren Auswirkungen auf den Verlauf der Studienplanung an neugegründeten Universitäten in ausgewählten SPD/FDP-regierten Bundesländern untersucht. Es handelt sich hierbei um Lehrerausbildungsmodelle der Universitäten Bremen und Oldenburg.
Im nächsten Kapitel steht im Mittelpunkt, welche Maßnahmen in den Dokumenten zur Absicherung der Bildungs- und Lehrerausbildungsreform vorgeschlagen werden. Besondere Beachtung schenken wir der Frage der finanziellen Absicherung und dem Einfluß dieser Vorschläge auf die Richtung der Reformentwicklung.
In den zwei folgenden Kapiteln analysieren wir die theoretischen Aussagen in den Dokumenten zum bildungspolitischen Rahmen und zu den Inhalten der Lehrerausbildungsreform. Die Untersuchung der bildungs- und gesellschaftstheoretischen Vorstellungen in den Dokumenten soll Aufschluß über die Reformziele und über die Einordnung der Bildungsreform in eine Gesellschaftsreform geben.

Das Kapitel zur Berufsfeldanalyse dient zur Klärung der Frage nach dem theoretischen Diskussionsstand der Reformplanung für Lehrerstudiengänge.
Im letzten Kapitel untersuchen wir die inhaltlichen Vorschläge in den Dokumenten für erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien und stellen sie in den Zusammenhang der zuvor analysierten allgemeinen Entwicklungstendenzen der Lehrerausbildungsreform.

Im II. Teil dieser Arbeit werden die Vorformen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien in der Gymnasial- und Volksschullehrerausbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts untersucht. Gegenstand der

Analyse ist darüberhinaus die Aufnahme dieser Tradition in der Fachdiskussion um die Gestaltung einheitlicher erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für alle Lehrer sowie in der staatlichen Studienplanung.
Den historischen Wandel dieser Ausbildungsinhalte interpretieren wir im Kontext wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen.
Nach der Bestimmung von Gegenstand und Methode wird die historische Herausbildung fachübergreifender Ausbildungsgänge für Gymnasiallehrer erforscht. Dazu werden vorrangig Prüfungsordnungen seit Beginn des 19. Jahrhunderts ausgewertet.
Daraufhin skizzieren wir die Entwicklung entsprechender Ausbildungselemente für Volksschullehrer.
Im letzten Kapitel dieses Teils wird die neuere wissenschaftliche Diskussion behandelt, die seit etwa 1965 für die Gymnasial- und Volksschullehrerausbildung vorrangig gemeinsam geführt wird. Im Mittelpunkt steht hierbei der Aspekt der Weiterführung der Traditionslinien im Diskussionsprozeß und die Frage, welche theoretischen Positionen sich in der staatlichen Planung durchsetzen.
Diese Arbeit entsprang einem praktischen Interesse. In der Studienreformdiskussion am erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Münster im Wintersemester 1971/72 hatte sich gezeigt, daß die Studienplanung an den einzelnen Hochschulinstituten in immer stärkerem Maße die Entwicklung bundesstaatlicher Studienreform einbeziehen muß, will sie ihre eigenen Modelle nicht an den bestehenden bildungspolitischen Bedingungen vorbei planen. Wenn wir in dieser Arbeit versuchen, die gegenwärtigen Möglichkeiten für eine Institutionalisierung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für Lehrer und deren Genese zu analysieren, so

intendieren wir damit, weitere Studienreformprojekte in den Fachbereichen der Universitäten zu unterstützen, die auf die Klärung dieser Voraussetzungen angewiesen sind, um inhaltliche Reformen im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zu initiieren.

Teil I

Bildungspolitische Bedingungen und wissenschaftliche Bemühungen um erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien in der Ausbildung für Lehrer aller Schulstufen. Vergleichende Inhaltsanalyse bildungspolitischer Reformdokumente für die Lehrerausbildung im Zeitraum von 1969 bis 1974

1. Gegenstand und Methode

Mit der Übernahme der Bundesregierung durch eine SPD/FDP-Koalition im Jahre 1969 rückte die Bildungsreform in den Mittelpunkt des gesellschafts- und wissenschaftspolitischen Interesses in der BRD. Die Reform der Lehrerausbildung, in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien für alle Lehrer verankert werden sollten, wurde als "Schlüsselproblem der Bildungsreform" eingestuft. (3)

Im Kontext der sich hieraus entwickelnden Diskussionen über die Möglichkeit der Realisierung dieses Reformanspruchs wurden besonders im Jahre 1970, aber auch später bildungspolitische Dokumente, in denen Reformkonzeptionen zur Lehrerausbildung vorgelegt und begründet wurden, publiziert. Diese Dokumente, in denen die Verfasser einem wissenschaftlichen und einem politischen Anspruch genügen wollten, sind Gegenstand der nachfolgenden Textanalyse.

Die verstärkte wissenschaftspolitische Orientierung in der Reformdiskussion fiel mit der Herausbildung einer neuen Phase staatlicher Bildungsplanung in der BRD zusammen, die durch eine zunehmende Zentralisierung der Entscheidungskompetenzen im Bildungswesen gekennzeichnet war. Diese Zentralisierung, die einen verstärkten Einfluß des Staates auf die Struktur der Hochschulen und die Gestaltung der Studiengänge beinhaltete, ist keine zufällige historische Erscheinung, sondern hatte sich in einem langwierigen Prozeß seit dem 2. Weltkrieg herausgebildet und wurde seit etwa 1969/70 zum Strukturmerkmal staatlicher Bildungsplanung.

Die nachfolgende Skizzierung dieses Prozesses dient dem Nachweis, daß eine realistische Studienreformplanung heute nicht mehr möglich ist ohne die Kenntnis und Berücksichtigung der staatlichen, bundeseinheitlichen Planungsmaßnahmen. Folgende Entwicklungsetappen sind bei ihrer Herausbildung zu unterscheiden:

Es ist vielfach nachgewiesen worden, daß der Wiederaufbau des Hochschul- und Schulwesens in der BRD direkt nach dem 2. Weltkrieg nicht mit grundsätzlichen Reformen verbunden war, daß vielmehr in den Hauptzügen die Struktur des Bildungsbereichs, wie sie in der Weimarer Republik bestanden hatte, restauriert wurde. (4) Bis in die Mitte der sechziger Jahre blieb diese Tendenz fast unverändert. Das Hauptproblem der Hochschulreform wurde bis zu diesem Zeitpunkt weniger in einer strukturellen Reform als im quantitativen Ausbau der Hochschulen gesehen. Dies läßt sich deutlich an den Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1960 ablesen. (5).

Für den Bereich der Schulen betonen die Prüfer des OECD-Länderexamens für die BRD zu Recht, "daß die Jahre von 1946-1966 im wesentlichen 'zwei Jahrzehnte der Nicht-Reform' gewesen seien". (6)

Zwar wurden eine Reihe von umfassenden Reformplänen erarbeitet, deren wichtigster der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom Februar 1959 war, jedoch wurde keiner dieser Vorschläge politisch durchgesetzt. (7)

Diese Situation änderte sich grundlegend Anfang bis Mitte der sechziger Jahre. Es soll an dieser Stelle weder auf die ökonomischen noch auf die politischen Ursachen dieses Umschlags eingegangen werden. (8) In diesem Zusammenhang ist vor allem relevant, daß zum damaligen Zeitpunkt eine bildungspolitische Entwicklung einsetzte, die sich nicht im Erstellen von Plänen erschöpfte, sondern direkte politische Entscheidungen staatlicher Stellen zur Folge hatte. So waren die Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1966 (9) die Grundlage für die in der Folgezeit erlassenen Länderhochschulgesetze. Sie enthielten zum erstenmal Vorschläge für Kurzstudiengänge und Regelstudienzeiten sowie Vorstellungen über eine neue Struktur der Hochschulen.

Für die Lehrerausbildung blieb diese Entwicklung nicht ohne Folgen. Zwar hatte es auch hier schon vorher breite Diskussionen gegeben; das sich verschärfende Problem des Lehrermangels und die im Zusammenhang mit den Wissenschaftsratsempfehlungen diskutierte Effizienz der Ausbildung drängten jedoch immer mehr zu politischem Handeln.
Zur bundeseinheitlichen Regelung der Studienreform an den Hochschulen fehlten aber vielfältige rechtliche und politische Bedingungen. Die bildungsplanerischen Aktivitäten des Bundes konzentrierten sich demnach in der Folgezeit im wesentlichen auf die Schaffung eines einheitlichen Planungsinstrumentariums für die Hochschulen. Diese Entwicklung wurde eingeleitet durch die Grundgesetzänderungen von 1969 (10), die es dem Bund in Ausfüllung seiner Rahmenkompetenz gestatteten, auch im Hochschulbereich legislativ tätig zu werden. Diese Grundgesetzänderungen bildeten die Basis für eine Reihe von Maßnahmen, die in der Folgezeit direkt oder indirekt die Entwicklung der Studienreform auch in der Lehrerausbildung bestimmen sollten. Zunächst wurden durch Verabschiedung mehrerer Gesetze - 1969 das Hochschulbauförderungsgesetz, 1971 das Bundesausbildungsförderungsgesetz, das Graduiertenförderungsgesetz und das Hochschulstatistikgesetz - alle wichtigen Entscheidungskompetenzen in der Hand des Bundes zentralisiert. Das Hochschulrahmengesetz des Bundes vom Dezember 1974, das deutlich einen Schwerpunkt in der Studienreform setzt (§§ 8-22), ist der umfassendste Versuch, die Entwicklung der Studienreform an den Hochschulen einheitlich zu bestimmen.
Zudem wurde durch das Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern vom 25.6.1970 das entscheidendste Planungsgremium für den gesamten Bildungsbereich geschaffen, die Bund- Länder- Kommission für Bildungsplanung. Sie erhielt die Aufgabe, unter Berücksichtigung der mittel-

fristigen Finanzplanung einen einheitlichen Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget bis 1985 auszuarbeiten. (11)
Diese Zentralisierungsmaßnahmen erhöhten den Einfluß des Staates auf die Studiengangsplanung. Damit steht für jegliche dezentralisiert geplante Studienreformarbeit die Frage im Mittelpunkt, welche inhaltlichen und strukturellen Auswirkungen sie auf den Reformprozeß in der Lehrerausbildung haben.
Die resümierenden Zwischenbilanzen zur Lehrerausbildungsreform, die 1974/75 von Wissenschaftlern gezogen wurden, ließen nichts mehr vom ursprünglichen Reformoptimismus der Jahre 1969 und 1970 erkennen. (12) Solche Zwischenbilanzen mußten gezogen werden, weil der Lehrerausbildung in der bundeseinheitlichen staatlichen Planung nicht mehr die Rolle des "Schlüsselproblems der Bildungsreform" beigemessen wurde, sondern ihre Reform schrittweise in den Hintergrund trat. So wurde schon 1972 im Prioritätenkatalog der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung die Lehrerausbildungsreform nicht mehr in den Katalog vordringlich zu realisierender Maßnahmen aufgenommen. (13) Auch im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung von 1973 konnte keine Einigung über eine Reform der Lehrerbildung erzielt werden. (14) Dies wäre jedoch eine Voraussetzung für die Einleitung bundeseinheitlicher Regelungen gewesen. In diese Entwicklung ordnet sich ein, daß bei der Fixierung der Arbeitsschwerpunkte der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung nach Verabschiedung des Bildungsgesamtplans die Lehrerausbildungsreform nicht mehr berücksichtigt wird. (15)
Diese Zwischenbilanzen von 1974 waren weiterhin Ausdruck der Tatsachen, daß diejenigen Reformen zur Lehrerausbildung, die an den um 1970 gegründeten Universitäten initiiert worden waren und die den ursprünglichen Anspruch für eine Lehrerausbildungsreform, den auch die

staatlichen Bildungsplaner 1970 hatten, realisieren sollten, durch administrative Maßnahmen von staatlicher Seite behindert wurden. (16)
Darüberhinaus ist feststellbar, daß sich die Schwerpunkte in der w i s s e n s c h a f t l i c h e n Diskussion um die Lehrerausbildungsreform zwischen 1971 und 1974 verschieben. Während 1971 die Berufsfeldanalyse des Lehrers, die Forschungen zu Lehrereinstellungen und Lehrerverhalten, die Integration der Ausbildungskomponenten sowie die Lösung spezieller hochschuldidaktischer Probleme als notwendige Forschungsschwerpunkte im Rahmen einer Reform der Lehrerausbildung herausgearbeitet wurden, kann man in der Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion bis 1974 eine zunehmende Einschränkung auf Forschungen zu Einstellungsfragen und Lehrerverhalten sowie auf die Auswertung der bildungspolitischen Entwicklung seit 1969 feststellen. (17)
Angesichts solcher bildungspolitischer Bedingungen und Entwicklungen der wissenschaftlichen Diskussion um die Lehrerausbildung stellt sich im Rahmen dieser Arbeit die Frage, wie sich das 1969 angestrebte Reformziel einer Institutionalisierung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für Lehrer aller Schulstufen in diese Prozesse einfügt.
Um diese komplexe Problematik klären zu können, sind folgende Fragen zu beantworten:

I. Welches Verhältnis besteht zwischen der bundeseinheitlichen staatlichen Bildungsplanung für die Lehrerausbildung und den Reformbemühungen im Lehrerausbildungsbereich an neugegründeten Universitäten?

II. Besteht ein Verhältnis zwischen den Vorschlägen in den bildungspolitischen Dokumenten zur politischen und finanziellen Absicherung ihrer Reformvorhaben und der tatsächlichen Entwicklung der bundeseinheitlichen staatlichen Planung für die Lehrerausbildung?

III. Besteht ein Verhältnis zwischen dem Stand theoretischer Bemühungen um die Lehrerausbildungsreform in den bildungspolitischen Dokumenten und der tatsächlichen Entwicklung der bundeseinheitlichen staatlichen Planung für die Lehrerausbildung?

IV. Welche Bedeutung wird den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien im Prozeß der Lehrerausbildungsreform zugeschrieben, welche Entwicklung kann man bei der inhaltlichen Gestaltung und bei der Institutionalisierung entsprechender Studiengangselemente feststellen?

Aufgrund dieser Entwicklungslinien der Lehrerausbildungsreform seit 1969/70 stellen wir folgende Hypothesen auf:

1. Die zentralisierte bundeseinheitliche Planung im Bereich der Lehrerausbildung hemmt die dezentralisiert verlaufende Studienreformarbeit neugegründeter Hochschulen in SPD/FDP-regierten Bundesländern für eine integrierte Lehrerausbildung. Sie verpflichtet die Studienplaner an den Hochschulen auf die Realisierung der überregionalen staatlichen Planungsvorgaben, die den ursprünglichen Reformzielen der SPD/FDP-Bundesregierung von 1969/70 zuwiderlaufen.

2. Im Zuge dieser Entwicklung werden anstelle der ursprünglich geplanten, auf sozialwissenschaftliche Allgemeinbildung orientierten erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien in der staatlichen Planung eng auf Unterrichtswissenschaften begrenzte Studiengangsentwürfe angestrebt.

3. Die mangelnde finanzpolitische, aber auch die mangelnde wissenschaftliche Absicherung der Studienreformarbeit ermöglichten diese Zurückschraubung der Lehrerausbildungsreform.

zu I: Die Durchsicht des Materials, das zur Beantwortung der ersten Frage heranzuziehen ist, ergab: Es gibt keine geschlossene Darstellung der bundeseinheitlichen Bildungsplanung für die Lehrerausbildung seit 1969; teilweise liegen unausgewertete Materialzusammenstellungen vor. (18) Im Rahmen der Studienplanung an den einzelnen Hochschulen wurden Teilaspekte der Entwicklung staatlicher bundeseinheitlicher Bildungsplanung diskutiert, die Ergebnisse der Diskussionen jedoch nicht veröffentlicht. (19) Wir versuchen deshalb, die Hauptlinien der Entwicklung der staatlichen Bildungsplanung für die Lehrerausbildungsreform auf Bundesebene nachzuzeichnen, durch die seit 1969 eine Vereinheitlichung der Studienreform in den einzelnen Bundesländern angestrebt wurde.
Dabei vergleichen wir die entsprechenden staatlichen bildungspolitischen Reformdokumente zur Lehrerausbildung nach 1969 in ihren Vorschlägen zur Struktur und zum Inhalt der Lehrerausbildung mit dem konzeptionellen Anspruch der SPD/FDP-Bundesregierung.
Folgende Dokumente, die nachfolgend in ihrer chronologischen Reihenfolge aufgeführt, charakterisiert und in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt werden, beziehen wir in die Analyse ein:

1. Im Jahre 1970 legten die beiden bedeutendsten halbstaatlichen wissenschaftlichen Beratungsgremien in der BRD, der Wissenschaftsrat und der Deutsche Bildungsrat, eine gemeinsame Konzeption für die Reform der Lehrerausbildung vor. Damit wurde zum ersten Mal von Gremien, deren Arbeit eng mit der staatlichen Bildungsplanung gekoppelt ist, eine

nach Schulstufen statt wie bisher nach Schulformen differenzierte Lehrerausbildung in ihren Grundzügen dargestellt. Den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien wurde in diesem Modell eine herausragende Bedeutung zuerkannt. Der Wissenschaftsrat betont, daß insbesondere die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Komponenten die gemeinsame Ausgangsbasis von Bildungs- und Wissenschaftsrat für eine künftige Neugestaltung der Lehrerausbildung sind. (20)

2. Ebenfalls im Jahre 1970 legte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft den Bildungsbericht '70 vor, den Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Hier ist der konzeptionelle Anspruch der SPD/FDP-Bundesregierung zu Beginn ihrer Amtszeit auch hinsichtlich der Lehrerbildung formuliert. (21)

3. Die Kultusministerkonferenz legte im Oktober 1970 den "Entwurf einer Rahmenvereinbarung über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung" (Frankenthaler Beschlüsse) vor. Diese Beschlußvorlage ist aufgrund parteipolitischer Auseinandersetzungen zwischen SPD/FDP und CDU/CSU nicht verabschiedet worden. Ihre Bedeutung liegt darin, daß sie in der Folgezeit zur Planungsgrundlage in SPD/FDP-regierten Bundesländern wurde. (22)

4. Im Rahmen ihrer Aufgabe, "einen gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten" und ein gemeinsames Bildungsbudget vorzulegen (23), legte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, das entscheidendste Bildungsplanungsgremium der BRD, dem Vertre-

ter der Bundesregierung sowie der Landesregierungen angehören, mehrere Vorentwürfe für einen Bildungsgesamtplan und schließlich 1973 den Bildungsgesamtplan vor. Im "Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 1.5.1971" wurde zum ersten Mal die Lehrerbildung in die Planungen der Bund-Länder-Kommission aufgenommen. (24)

5. Am 23.10.1972 schlossen die Kultusminister der SPD/FDP-regierten Bundesländer eine "Übereinkunft zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen", deren Ziel die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung in den Bundesländern war. (25) Die Kultusminister der CDU/CSU-regierten Bundesländer wurden in diesem Abkommen aufgefordert, ihm beizutreten, was jedoch bislang nicht erfolgte. Die Wirksamkeit dieser Übereinkunft erstreckt sich daher lediglich auf SPD/FDP-regierte Bundesländer.

6. Im Jahre 1973 verabschiedete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung den Bildungsgesamtplan. Eine Einigung über die Lehrerbildung konnte jedoch nicht erzielt werden. Die CDU/CSU-regierten Bundesländer ließen in den Bildungsgesamtplan 1973 ein Sondervotum aufnehmen, das den Dissens zwischen SPD/FDP und CDU/CSU zu Fragen der Lehrerausbildungsreform festhielt. Das bedeutet, daß SPD/FDP- und CDU/CSU-regierte Bundesländer unterschiedliche Planungen für die Lehrerausbildung verwirklichen können. (26)

7. Im April 1974 legte eine gemeinsame Kommission der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Länder, die

sogenannte 12er Kommission, ihren "Bericht und Vorschlag ... zur Neuordnung der Lehrerausbildung und der Lehrerbesoldung" vor. (27) Dieses Dokument dient als Beratungsvorlage zum 2. Besoldungsvereinheitlichungs- und Neuregelungsgesetz des Bundesinnenministers. Die 12er Kommission besteht aus je vier Vertretern der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Bundesländer. Sie wurde von der Ministerpräsidentenkonferenz eigens dafür eingerichtet, diese Beratungsvorlage zu erarbeiten. Die letzte Entscheidung hierüber liegt beim Bundesinnenminister.

Hiermit sind alle Ergebnisse der Bemühungen um die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung in den Bundesländern, soweit sie von bundeseinheitlichen staatlichen Gremien oder von halbstaatlichen Beratergremien erstellt und dokumentarisch fixiert und publiziert wurden, erfaßt. (28) Der behandelte Zeitraum umfaßt die Jahre 1969 bis 1974.
Um zu überprüfen, welchen Einfluß die durch diese Planungen angestrebten oder rechtsverbindlich fixierten Regelungen auf die Studienreformarbeit an neugegründeten Universitäten haben, untersuchen wir exemplarisch die Reformvorhaben zur Lehrerbildung an den Universitäten Bremen und Oldenburg in ihrem Verhältnis zur staatlichen Planung. Diese Auswahl treffen wir mit folgender Begründung:

1. Durch die Planungen an diesen Universitäten sollten zum ersten Mal Formen einer einheitlichen, gleichrangigen, nach Schulstufen gegliederten Lehrerausbildung realisiert wer-

den. Dies entsprach den Forderungen der Bundesregierung im Bildungsbericht '70. Die Untersuchung der Probleme bei der Umsetzung dieser Pläne in den Universitäten Bremen und Oldenburg gibt Aufschluß über die Realisierungsmöglichkeiten der 1970 von der SPD/FDP-Bundesregierung formulierten Reformziele.

2. Diese neugegründeten Universitäten befinden sich in SPD/FDP-regierten Bundesländern. Die Auswahl ermöglicht eine Verhältnisbestimmung zwischen den Reformversuchen dieser Universitäten und der Bildungspolitik auf Bundesebene unter einer SPD/FDP-Bundesregierung, die über die SPD/FDP-Landesregierung ihre Ziele durchsetzt. Die Landesregierungen wiederum können durch Gesetze und Prüfungsordnungen den Rahmen für die Gestaltung der Studiengänge an den Universitäten festlegen.
Dieser Auswahl liegt die Überlegung zugrunde, daß das Verhältnis zwischen bundeseinheitlicher staatlicher Planung und den Studienreformbemühungen an den Hochschulen nur dann präzise herausgearbeitet werden kann, wenn Interessenidentität zwischen Bundes- und Landesebene aufgrund gleicher parteipolitischer Zusammensetzung der Regierungen erwartet werden kann. Denn der Bund besitzt lediglich eine Rahmenkompetenz gegenüber den Hochschulen. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder können nur die einzelnen Bundesländer d i r e k t legislativ und administrativ im Hochschulbereich tätig werden. Bei gleicher parteipolitischer Zusammensetzung der Bundes- und Landesregierungen liegt es nahe, daß die jeweilige Landesregierung die Politik

der Bundesregierung gegenüber den Hochschulen vertritt und man so einen Maßstab über allgemeine Zielformulierungen des Bundes hinaus zur Beurteilung des Verhältnisses von Bundes- und Hochschulebene hat.
Die Notwendigkeit, das Verhältnis zwischen Bundes- und Universitätsebene anhand von bildungspolitischen Dokumenten zu untersuchen, ergibt sich aufgrund der Situation, daß über die Entwicklung an neugegründeten Universitäten keine empirische Verlaufsforschung vorliegt und entsprechende Untersuchungen erst jetzt in Angriff genommen werden. Bei der Textanalyse der Dokumente werden die Maßnahmen der Landesregierung gegenüber den Hochschulen auf ihren Entwicklungszusammenhang mit Zielprojektionen und Maßnahmen der bundeseinheitlichen staatlichen Planung hin untersucht, sodann ihr Einfluß auf den Verlauf der hochschulinternen Studiengangsplanung analysiert. Als dokumentarisches Quellenmaterial dienen die Studienplanungsdokumente der Universitäten, Prüfungsordnungsentwürfe und -endfassungen, sowie Gesetzentwürfe und -endfassungen auf Landesebene.

zu II: Bei der Beantwortung der zweiten Frage, die auf die Verhältnisbestimmung zwischen den Vorschlägen in den bildungspolitischen Dokumenten zur politischen und finanziellen Absicherung ihrer Reformvorhaben und der tatsächlichen Entwicklung der staatlichen bundeseinheitlichen Planung für die Lehrerausbildung zielt, werden dieselben Dokumente wie bei der Behandlung der Frage I ausgewertet. Es sollen Fehlerquellen hin-

sichtlich der politischen und finanziellen Absicherung der Reform aufgedeckt werden.

zu III: Um das Verhältnis zwischen dem Stand theoretischer Bemühungen um die Lehrerausbildungsreform in den bildungspolitischen Dokumenten und der tatsächlichen Entwicklung der bundeseinheitlichen staatlichen Planung für die Lehrerausbildung - dies betrifft die dritte eingangs genannte Frage - zu bestimmen, müssen über die bundeseinheitlichen staatlichen Dokumente hinaus weitere Dokumente hinzugezogen werden.
Bei der Auswahl des Quellenmaterials in dieser Arbeit liegt das Interesse zugrunde, Inhalt und Auswirkungen einer Diskussion, die im Schnittpunkt von Politik und Wissenschaft geführt wird, zu analysieren; deshalb werden im weiteren solche Dokumente hinzugezogen, deren Verfasser ihre wissenschaftlichen Bemühungen in einem i n s t i t u t i o n a l i s i e r t e n bildungspolitischen Rahmen vollziehen und t h e o r e t i s c h a u s f ü h r e n. Dabei sind folgende Institutionen und Materialien in Betracht zu ziehen:

1. Der D e u t s c h e G e w e r k s c h a f t s b u n d als Interessenvertretungsorgan auf Arbeitnehmerseite hat zwar seine bildungspolitischen Vorstellungen in einem Programm niedergelegt, diese sind jedoch allgemeiner Art und nicht auf die Lehrerausbildung spezifiziert. (29)
2. Die B u n d e s v e r e i n i g u n g d e r D e u t s c h e n A r b e i t g e b e r v e r b ä n d e als Interessenvertretungsorgan der Unternehmer nimmt in ihren "Maßstäbe(n) der Bildungs- und Ausbildungspolitik" die Lehrerausbildung nicht auf. (30)

3. Auch die drei im Bundestag vertretenen Parteien, die Christlich-Demokratische Union (31), die Freie Demokratische Partei (32) und die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (33), legten keine entsprechenden Erörterungen zur Lehrerausbildung vor.

4. Auf der Hochschulebene sind folgende Institutionen zu berücksichtigen:

   - Der Bund Demokratischer Wissenschaftler hat bislang keine Konzeption zur Lehrerausbildung vorgelegt. (34)
   - Der Bund Freiheit der Wissenschaft versteht sich als Organ der Kritik und verzichtet deshalb auf eigene Entwürfe zu Spezialproblemen.(35)
   - Die Bundesassistentenkonferenz formulierte im Jahre 1970 ein umfassendes Modell einer integrierten Lehrerausbildung. (36)
   - Ebenso legte die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen als eine Vereinigung der Institutionen für die Lehrerausbildung im Jahre 1970 eine Konzeption für eine "Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung" vor. (37)
   - In der "Plattform für eine demokratische Studienreform" des Verbandes Deutscher Studentenschaften von 1973 wird die Lehrerausbildung nicht erwähnt. Auch andere Beschlüsse oder Programme zur Lehrerausbildung liegen nicht vor. (38)

5. Die Lehrerverbände für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen, der Deutsche Lehrerverband (39), der Deutsche Philologenverband (40), der Verband Deutscher Realschullehrer (41) sowie der Verband Bildung und Erziehung (42), formulieren ihre bildungspolitischen Vorstellungen zur Lehrerausbildung ausschließlich in Form von programmatischen Forderungskatalogen.

6. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft nimmt wiederholt aktuelle Fragen der Lehrerausbildung theoretisch auf und leitet daraus ihre Forderungen ab. (43)

7. Von seiten wissenschaftlicher Beratergremien für staatliche Bildungspolitik auf Landesebene wurde der Hessische Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung im Jahre 1970 vorgelegt, das Modell zur Organisation der integrierten Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen 1973.
Der Hessische Diskussionsentwurf (44) zeichnet sich durch umfangreiche theoretische Bemühungen insbesondere zur Berufsfeldanalyse des Lehrers aus.
Die Lehrerausbildung an der Gesamthochschule Kassel, deren Studienbetrieb im Wintersemester 1971 begann, sollte in Inhalt und Organisation die Leitlinien des Hessischen Diskussionsentwurfs durchsetzen. (45) Insbesondere entwickelte die Organisationsein-

heit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften eine "Studienordnung für das Kernstudium", in dem die berufsfeldanalytischen Ergebnisse des Hessischen Diskussionsentwurfs für die Erstellung gemeinsamer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für alle Lehrer verarbeitet wurden. (46)
In Berlin erstellte eine abteilungsübergreifende Planungsgruppe im März 1973 für den Senator für Wissenschaft und Kunst ein M o d e l l f ü r e i n e i n t e g r i e r t e L e h r e r a u s b i l d u n g a n d e n B e r l i n e r H o c h s c h u l e n. Dieses Ergebnis der Arbeitsgruppe ist durch das Bemühen gekennzeichnet, die gesamte wissenschaftliche Diskussion, die an den Berliner Hochschulen zur Reform der Lehrerausbildung nach 1970 geführt wurde, als Grundlagenmaterial für die staatliche Planung auszuwerten. (47)

8. An dieser Stelle ist nochmals die Lehrerbildungskonzeption des Wissenschaftsrats und Deutschen Bildungsrats als Arbeitsergebnis von h a l b s t a a t l i c h e n, w i s s e n s c h a f t l i c h e n B e r a t e r g r e m i e n aufzuführen. Aufgrund des halbstaatlichen Charakters dieser Institutionen auf Bundesebene sind sie im Rahmen der hier vorgenommenen Systematisierung sowohl der bundeseinheitlichen staatlichen Ebene zuzurechnen als auch auf der Ebene der institutionalisierten bildungspolitisch orientierten Wissenschaft anzusiedeln.
Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat ihr Lehrerausbildungsmodell

auf der Grundlage verschiedenster Gutachten erstellt. Die Ausführungen zu den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien für Lehrer stützen sich auf das Gutachten von Christian Graf von Krockow. (48)

Aufgrund dieser Materiallage hinsichtlich der Dokumente, die neben denen der bundeseinheitlichen staatlichen Planung für Lehrerausbildung und denen der ausgewählten neugegründeten Universitäten Bremen und Oldenburg untersucht werden, sind folgende Texte in die Analyse einzubeziehen:

- Das Modell für eine integrierte Lehrerausbildung der Bundesassistentenkonferenz,
- die Konzeption für eine "Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung" von der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen,
- der Hessische Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung,
- die "Studienordnung für das Kernstudium" der Gesamthochschule Kassel,
- das Organisationsmodell für eine integrierte Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen, das von einer Planungsgruppe beim Senator für Wissenschaft und Kunst vorgelegt wurde,
- das Gutachten für den Deutschen Bildungsrat von Christian Graf von Krockow, "Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule"
- sowie entsprechende Dokumente der GEW.

Die Analyse des Verhältnisses zwischen dem theoretischen Stand in diesen bildungspolitischen Dokumenten und der tatsächlichen Entwicklung der Lehrerausbildungsreform wird unter zwei

Fragestellungen vorgenommen: erstens unter dem Gesichtspunkt der theoretischen Absicherung der Vorstellungen zur Bildungsreform im Rahmen einer Gesellschaftskonzeption und zweitens unter dem Gesichtspunkt der theoretischen Erfassung studienreformerischer Probleme im engeren Sinne, die sich bei der Erstellung einer Berufsfeldanalyse des Lehrers ergeben.
Bei der Behandlung des ersten Gesichtspunkts wird geklärt, wie die Verfasser der Dokumente den Zusammenhang zwischen Bildungs- und Gesellschaftssystem, den sie immer wieder postulieren, theoretisch erfassen, d.h. wie sie die gesellschaftlichen Ursachen der kritisierten Mängel und die gesellschaftlichen Realisierungsbedingungen der bildungsreformerischen Ziele und Vorhaben bestimmen.
Wir gehen davon aus, daß zur Projektierung und zur zielgerichteten Durchführung bildungsreformerischer Vorhaben die theoretische Erfassung des Bedingungsgefüges, in das die Reformvorhaben eingegliedert werden müssen, Voraussetzung ist.
Die Analyse der bildungspolitischen Dokumente erfolgt entsprechend unter zwei Fragestellungen:

1. Welche Kritikpunkte am bestehenden Bildungssystem werden in den Dokumenten ausgeführt und auf welcher theoretischen Ebene werden sie erfaßt

   und

2. welche Reformziele werden zur Behebung der kritisierten Mängel des Bildungswesens aufgestellt und wie werden diese theoretisch begründet?

Wir wählen folgendes textanalytische Vorgehen: Alle Aussagen der Dokumente zu Kritikpunkten und Reformzielen werden ausgewertet. Die Gruppierung der Texte erfolgt nach den inhaltlichen Schwerpunkten ihrer Kritik und ihrer Ziele. Sie erfolgt weiterhin entweder in aufsteigender Linie der Analyse von einer unbestimmten zu einer theoretisch begründeten Position oder umgekehrt in absteigender Linie.
Die zweite Ebene, auf der das Verhältnis zwischen dem theoretischen Stand in den bildungspolitischen Dokumenten und der tatsächlichen Entwicklung der Lehrerausbildungsreform untersucht wird, bezieht sich auf die Klärung der Frage, inwieweit durch eine Berufsfeldanalyse die Basis, von der aus Inhalte und Strukturen der Lehrerausbildung begründet werden können, die zur Bewältigung der Berufspraxis qualifizieren, theoretisch abgesichert ist.
Hierbei gehen wir davon aus, daß nicht idealtypische Beschreibungen der Lehrerpersönlichkeit Ausgangspunkt für Inhalts- und Qualifikationsbestimmungen in der Lehrerausbildung sein können, diese auch nicht einfach der Systematik fachwissenschaftlicher Disziplinen zu entnehmen sind, daß vielmehr eine Berufsfeldanalyse Voraussetzung für die Studiengangsplanung ist.

Weil die Erstellung einer Berufsfeldanalyse als d a s zentrale theoretische Problem der Studienreform in der Lehrerausbildung betrachtet werden muß, ist es sinnvoll, die theoretische Aufnahme dieses Problems in den Dokumenten mit dem aktuellen Forschungsstand zu dieser Frage zu vergleichen.

zu IV: Bei der Klärung der Frage, welche Bedeutung den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien im Prozeß der Lehrerausbildungsreform zugeschrieben wird und welche Entwicklung bei der inhaltlichen Gestaltung und Institutionalisierung entsprechender Studiengangselemente im untersuchten Zeitraum feststellbar sind, werden die bis dahin erarbeiteten Ergebnisse der Dokumentenanalyse für eine Beantwortung dieser Frage ausgewertet.
Dieses Vorgehen ermöglicht die Einordnung der Aussagen in den bildungspolitischen Dokumenten zu den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien in die bildungspolitischen Entwicklungstendenzen und die wissenschaftlichen Bemühungen der Studienreform.
Mit Hilfe dieses methodischen Zugriffs, die Reformdiskussion um die Einrichtung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien als Teil des wissenschafts p o l i t i s c h e n Prozesses der Studienreform in der BRD zu analysieren, soll die Gefahr einer von diesen realen Bedingungen abstrahierenden Konstruktion idealer Modelle vermieden werden.

2. Lehrerausbildungsreform und Bildungspolitik. Bildungspolitische Bedingungen von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien

2.1 Entwicklung der staatlichen Studienreformbemühungen für die Lehrerausbildung auf Bundesebene und Studienreformentwicklung an den neugegründeten Universitäten Bremen und Oldenburg. Zur Bestimmung des Verhältnisses von zentraler und dezentraler Studienplanung

2.1.1 Staatliche Bemühungen um die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung in den Bundesländern

In der Regierungserklärung vom 28.10.1969 formulierte der damalige Bundeskanzler Willy Brandt einen weitgehenden Reformanspruch für das gesamte Bildungswesen. Seine postulatorische Aussage war, das Bildungswesen solle "an der Spitze der Reformen" stehen. (49) Die Realisierung dieses Anspruchs wurde zunächst durch die Erstellung einer Reihe von Plänen in Angriff genommen, die in kurz aufeinanderfolgenden Zeitabständen veröffentlicht wurden. Von diesen Plänen trug vor allem der Bildungsbericht '70 ausdrücklich konzeptionellen Charakter und grenzte sich dadurch von Vorarbeiten ab, wie sie zur Zeit der Bundesregierung Kiesinger/Brandt mehr als Bestandsaufnahme des Entwicklungsstandes denn als positive Zielformulierung vorgelegt wurden. (50) Ziel der Bundesregierung Brandt/Scheel war es, von der Planungsebene abzugehen und mit der Realisierung der Reformvorstellungen voranzukommen. So kündigte Brandt in seiner schon erwähnten Regierungserklärung an, in absehbarer Zeit dem Bundestag einen Bildungsgesamtplan vorzulegen, der Grundlage für die Durchführung der geplanten Bildungsreform auf Bundes- und Länderebene sein sollte. (51)
Im Rahmen der Arbeit an diesem komplexen Reformvorhaben entstanden zunächst eine Reihe staatlicher, aber auch von halbstaatlichen Gremien entworfene Reformmodelle:

- im April 1970 wurden der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates,
- im Juni 1970 der Bildungsbericht '70 der Bundesregierung veröffentlicht.
- Zudem begannen die Arbeiten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung am Bildungsgesamtplan aufgrund des "Abkommen(s) zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 22. Juni 1970". (52)

2.1.1.1 Bildungspolitische Konzeptionen zu Beginn der Amtszeit der SPD/FDP-Bundesregierung: Bildungsbericht '70 der Bundesregierung und Strukturplan des Deutschen Bildungsrates

Obwohl sich der Bildungsbericht '70 schon auf die Ergebnisse des Strukturplans stützen konnte, stellen wir bei unserer Betrachtung den Bildungsbericht '70 an erste Stelle. Denn er ist im Gegensatz zum Strukturplan, der Arbeitsergebnis eines halbstaatlichen Beratergremiums ist, das erste offizielle Bildungsprogramm der SPD/FDP-Bundesregierung.
Der B i l d u n g s b e r i c h t '7 0 als "bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung" (53) baut in seinen wesentlichen Positionen auf dem etwa zur gleichen Zeit erarbeiteten Strukturplan des Deutschen Bildungsrates auf. Er stellt den Versuch dar, für die verschiedenen Bundesländer eine gemeinsame Plattform für die Bildungsreform zu schaffen. (54) Neben der Aufgabe, den konzeptionellen Anspruch der SPD/FDP-Koalition, wie er in der Regierungserklärung formuliert wurde, zu konkretisieren, liegt die Hauptfunktion des Bildungsberichts im Versuch der politischen Vereinheitlichung der Bemühungen um die Bildungsreform, die

im Hinblick auf die föderalistische Struktur der BRD als notwendig erachtet wurde.
Wie wir an anderer Stelle zeigen werden (55), beinhaltet der Bildungsbericht '70 eine weitgehende Kritik an Inhalt und Struktur des traditionellen Bildungswesens. Die von ihm formulierten Ziele sind Ausdruck weitgehender Forderungen nach Demokratisierung des Bildungswesens. Sie unterstreichen darüber hinaus die Bedeutung von Bildung und Wissenschaft für die Weiterentwicklung der Gesellschaft.
Der Lehrerausbildung wird eine herausragende Bedeutung im Prozeß der Umsetzung der Bildungsreform zuerkannt.(56) Daher läßt die Beschäftigung mit der Entwicklung der Vorstellungen zur Lehrerausbildung in dem Zeitraum seit 1969 Ergebnisse vermuten, die nicht nur Aufschluß über die Studienreformbemühungen in der Lehrerausbildung geben, sondern auch wesentliche Trends der gesamten SPD/FDP-Bildungsreform aufzuzeigen vermögen.
Der Bildungsbericht '70 hält folgende Zielvorstellungen für die Lehrerausbildung fest: alle Lehrer erhalten eine gleichrangige Ausbildung an einer Gesamthochschule, die Besoldung beruht auf der grundsätzlichen Gleichrangigkeit der Lehrertätigkeit auf allen Schulstufen, die Lehrerausbildung soll "verstärkt, systematisiert und qualitativ verbessert werden". (57) Mit Bezug auf die Reform der einzelnen Studiengänge wird betont, ihre inhaltliche Ausgestaltung sei wichtiger als die Festlegung der Dauer des Studiums. (58) Die Problematik der im Bildungsbericht '70 vorgestellten Konzeption liegt - wie sich im Verlauf der Entwicklung herausstellte - weniger in den Einschätzungen der Situation im Bildungswesen oder in seinen Zielvorstellungen für die künftige Entwicklung. Vielmehr resultiert sie aus den Bereichen, die der Bildungsbericht '70 aus der Diskussion ausklammert: er legt keine eigenständigen Planungen über die finanzielle Absicherung der Bildungsreform vor,

sondern verschiebt entsprechende Regelungen auf die Arbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und damit auf das in Verbindung mit dem Bildungsgesamtplan zu erstellende Bildungsbudget. (59) Diese Problematik wird an anderer Stelle erneut aufgegriffen.

Z u s a m m e n f a s s e n d kann festgehalten werden: die SPD/FDP-Bundesregierung weist zu Beginn ihrer Amtszeit der Bildungspolitik Priorität im Rahmen einer Gesamtstrategie gesellschaftlicher Reformen zu. Die Lehrerausbildung soll als einheitliche und gleichrangige Stufenlehrerausbildung an einer Gesamthochschule erfolgen. Der Reform der Studieninhalte wird entscheidende Bedeutung beigemessen. Die finanzielle Absicherung der Vorschläge wird jedoch auf die Arbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vertagt.
Der Bildungsbericht '70, der sich ausdrücklich als konzeptionell-politisch akzentuiertes Dokument versteht, stützt sich in seinen zentralen Aussagen auf den S t r u k t u r p l a n des Deutschen Bildungsrates (60), der in einem stärkeren Maße als der Bildungsbericht '70 theoretische Analysen berücksichtigt. Der Strukturplan beschäftigt sich detaillierter als der Bildungsbericht '70 mit den Problemen von Inhalt und Struktur der Lehrerausbildung.
Deshalb sollen im folgenden anhand des Strukturplans weitere wesentliche Positionen der Lehrerausbildungsreform der SPD/FDP-Bundesregierung dargestellt und erläutert werden. Der Strukturplan dient somit in diesem Zusammenhang vorrangig als E r g ä n z u n g s- und Hintergrund m a t e r i a l für eine vertiefte Darstellung der R e f o r m i n t e n t i o n e n d e r B u n d e s r e g i e r u n g. Ferner wird er auch deshalb in die Analyse mit einbezogen, weil er die wesentlichen Positionen fixiert, auf die sich die späteren Auseinandersetzungen um die Lehrerausbildung immer wieder beziehen.

Bereits im Strukturplan deutet sich ein T r e n d für die Lehrerausbildungsreform an, der sich im Verlauf der weiteren Entwicklung verstärkt ausprägt: S t r u k t u r f r a g e n der Lehrerausbildung, wie z.B. Regelungen über die Einteilung der Lehrämter, die Phasen oder die Studienelemente der Ausbildung werden gegenüber den Problemen der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge b e v o r z u g t. (61) Die Konzentration auf Strukturfragen entspricht auch dem Aufgabenbereich des Bildungsrates, wie er im "Abkommen über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates" festgehalten wird. Dort heißt es unter anderem, der Bildungskommission obliege es, "Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen". (62) Das heißt jedoch noch nicht, daß im Strukturplan nur Strukturfragen und daß diese abschließend behandelt werden. Dies zeigt sich zum einen daran, daß bestimmte Strukturprobleme, die im Verlauf der bildungspolitischen Entwicklung immer entschiedener in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rücken, hier noch bewußt offengehalten werden: z.B. vermeidet der Bildungsrat eindeutige Festlegungen über die Studiendauer, die er als sekundäres Problem einer Ausbildungsreform einstuft und behandelt. (63) Zum anderen werden - ebenfalls im Gegensatz zu späteren Tendenzen - Vorschläge für die inhaltliche Ausgestaltung der Studienelemente nicht ganz vernachlässigt. (64)
Auch wenn diese Akzentuierungen im Strukturplan, die der Gesamttendenz zur Vernachlässigung der Inhaltsproblematik zuwiderlaufen, nicht zu übersehen sind, stehen doch im Mittelpunkt des Modells Überlegungen über die strukturelle Ausformung einer reformierten Lehrerausbildung. Das Reformprinzip liegt in der Gestaltung der Lehrerausbildung entsprechend einem horizontal gegliederten Schulwesen. Auf der Ebene der strukturellen Neugliederung der Lehrerausbildung führen

diese Vorstellungen über das Schulsystem zur Aufnahme der K o n z e p t i o n des S t u f e n l e h r e r s, die damit zum erstenmal in der staatlichen Bildungsplanung vertreten wurde. Die bisherige Gliederung nach der Schulart soll zugunsten einer Differenzierung nach den Altersgruppen der Schüler aufgegeben werden. Ziel des Stufenlehrermodells ist es, auf der theoretischen Grundlage einer wissenschaftlichen Gleichrangigkeit der Ausbildungsgänge für Lehrer (65) ein sinnvolles Verhältnis zu finden zwischen der Notwendigkeit, allen Lehrern eine gemeinsame Grundausbildung zukommen zu lassen und ihnen die erforderlichen Differenzierungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Auf die Intentionen und Implikationen der Stufenlehrerausbildung, die sich hiermit in der staatlichen Bildungsplanung als grundlegend neues Organisationsprinzip für Lehrerstudiengänge durchsetzt, wird aus folgenden Gründen ausführlich eingegangen: zum einen ist die Stufenlehrerkonzeption dasjenige Reformelement, das sich bis in die neuesten Dokumente durchgehalten hat und im Verlauf der Entwicklung mit größter Konstanz in allen Dokumenten auftaucht. Damit bedarf es als Kernpunkt der Gesamtreform besonderer Aufmerksamkeit. Zum anderen sind mit ihr im Strukturplan Intentionen verbunden, die später eleminiert wurden. Es kommt darauf an, diesen B e d e u t u n g s w a n d e l des S t u f e n l e h r e r m o d e l l s, der sich unter der Beibehaltung des Namens vollzieht, aufzuzeigen.

Das Konzept des Stufenlehrers ist eine Reaktion auf den spezifischen Zustand der Lehrerbildung, wie er sich historisch in Deutschland herausgebildet hat und bis heute fortbesteht. Dieser Zustand wird geprägt durch die starre Differenzierung nach unterschiedlichen Schulformen. Der ständischen Gliederung des Schulwesens in Volks- (Grund-, Haupt-)Schulen, Mittel- (Real-)

Schulen und Gymnasien entspricht eine getrennte Ausbildung für die Lehrergruppen je nach Schulart und Bildungsauftrag. Diese Entwicklung wurde jedoch von Anfang an nicht unwidersprochen hingenommen, vielmehr setzte das "Ringen des Volksschullehrers um gesellschaftliche Höherstufung" mit dem Jahre 1848 an und hat auch seitdem wenig von seiner Aktualität eingebüßt. (66)
Mit dem Modell des Stufenlehrers soll die lang umstrittene Gleichstellung aller Lehrer erreicht werden.

Die Argumentation für die Stufenlehrerausbildung im Strukturplan steht in diesem historischen Zusammenhang, wenngleich sie weniger über eine Auseinandersetzung mit der Tradition geführt wird als über eine Darlegung der Erfordernisse in der heutigen Berufspraxis der Lehrer. Das Plädoyer des Strukturplans für die Stufenlehrerausbildung konzentriert sich auf die Betonung der Notwendigkeit einer gleichrangigen wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer entsprechend den gemeinsamen Problemen ihrer schulischen Berufspraxis. Die gemeinsamen Aufgaben in der beruflichen Tätigkeit a l l e r Lehrer stehen im Vordergrund der Argumentation zugunsten des Stufenlehrermodells. Die Differenzierungen der Lehrerausbildung nach verschiedenen Schul s t u f e n werden mit dem Hinweis begründet, jeder Lehrer stehe vor der Notwendigkeit, wissenschaftlich an die unterschiedlichen Lern- und Erziehungsvoraussetzungen seiner Schüler anzuknüpfen. Deshalb müsse er auch eine nach dem Alter der Schüler differenzierte Ausbildung absolvieren. Hiermit nimmt der Strukturplan die schon seit einigen Jahren diskutierten Überlegungen auf und fordert folgende Einteilung nach Studientypen entsprechend den Altersstufen der Schüler:

"A_1 Lehrer im Elementarbereich (4. Lebensjahr bis zur Einschulung) mit Möglichkeit der Ausdehnung in den Primarbereich;

A_2 Lehrer im Primarbereich (1. bis 4. Schuljahr) mit Möglichkeit der Ausdehnung in den Elementarbereich;

B_1 Lehrer im Primarbereich (1. bis 4. Schuljahr) mit Möglichkeit der Ausdehnung in die Sekundarstufe I;

B_2 Lehrer in der Sekundarstufe I (5. bis 10. Schuljahr) mit Möglichkeit der Ausdehnung in den Primarbereich;

C_1 Lehrer in der Sekundarstufe I (5. bis 10. Schuljahr) mit Möglichkeit der Ausdehnung in die Sekundarstufe II;

C_2 Lehrer in der Sekundarstufe II (11. bis 13. Schuljahr) mit Möglichkeit der Ausdehnung in die Sekundarstufe I." (67)

Über die nur allgemeine Begründung des Stufenlehrermodells hinaus führt der Strukturplan nicht aus, welche Konsequenzen diese Prinzipien für die konkrete Ausgestaltung der Studiengänge haben. Daraus resultieren nicht eindeutige oder nicht begründete Regelungen wichtiger Detailfragen, die Anlaß zu Mißverständnissen geben und eine spätere Zurücknahme der Reformprinzipien begünstigen. So werden z.B. bei der Gewichtung zwischen den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen sowie den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteilen bei den einzelnen Studientypen unterschiedliche Zahlenverhältnisse zwischen den Ausbildungselementen angegeben. (68)

Das könnte dazu führen, daß diese nach Studientypen abgestuften Relationen übernommen werden, obwohl nicht geklärt ist, ob sie dem Prinzip der Einheitlichkeit der Lehrerausbildung entsprechen oder nicht.

Neben der Tatsache, daß es im Strukturplan unpräzise Äußerungen über die Konkretisierung allgemeiner Prinzipien des Stufenlehrermodells für differenzierte Ausbildungsgänge gibt, sind auch offensicht-

liche Abweichungen sowohl für die Stufenlehrerausbildung als auch an anderer Stelle eingeplant, die ebenfalls Anlaß zur inkonsequenten Realisierung der Ziele bieten. So wird bei der Darstellung der Lehrerausbildung für berufliche Schulen die Alternative offengelassen, ob eine Unterscheidung der Studiengänge nur nach Schulstufen oder auch weiterhin zusätzlich nach Schulformen gewählt wird. (69)
Das bedeutet aber, die Möglichkeit einzuräumen, eine konsequente Reform nach dem Stufenlehrermodell zugunsten einer Kompromißlösung zurückzudrängen.
Im Kontext des Stufenlehrermodells ist die Festlegung der gemeinsamen Ausbildungskomponenten für alle im Strukturplan vorgesehenen Studientypen von besonderer Tragweite. Diese Ausbildungsanteile bilden die vereinheitlichende Grundlage für die Differenzierung der nach dem Alter der Schüler abgegrenzten Schulstufen.

Der Strukturplan schlägt folgende Studienbereiche für jeden Ausbildungsgang vor: "Elemente - der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, - der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik. - der praktischen Erfahrung und Erprobung sowie ihrer kritischen Auswertung (sollen) als Teile eines Ganzen integriert sein." (70)
Diese Bestandteile der Bildung sind, für sich genommen, nichts Neues in der Lehrerausbildung. Das Problem liegt jedoch bei der traditionellen Lehrerausbildung in der unterschiedlichen Gewichtung dieser Elemente je nach der Schulform, für die die Lehrer ausgebildet werden. Die Abstufung erfolgt nach den Prinzipien: je jünger der Schüler, desto breiter die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, und je älter der Schüler, desto breiter die fachwissenschaftliche Ausbildung.

Dementsprechend sind in der Grund- und Hauptschullehrerausbildung die Inhalte gemäß der Vorstellung ausgewählt, diese Lehrer seien keine spezialisierten Fachlehrer, sondern sie hätten eine Vielzahl von Fächern auf einer niedrigen Stufe der Verallgemeinerung und mit geringerem wissenschaftlichen Anspruch zu unterrichten, so daß ihre Fachausbildung zurücktreten könne. Zwar erhält bis heute der Grund- oder Hauptschullehrer eine Wahlfachausbildung, diese macht jedoch nur 1/3 bis 1/5 der Ausbildungsvolumen aus und ist - wie die durchgängige Kritik lautet - dadurch gekennzeichnet, daß sie "angesichts der kurzen Studienzeit auf eine auch nur angenäherte Vollständigkeit verzichtet." (71)

Liegt der Schwerpunkt in der traditionellen Grund- und Hauptschullehrerausbildung auf der erziehungswissenschaftlichen Komponente, so fixiert der Strukturplan im Blick auf diese Problematik mit dem Stufenlehrerkonzept die Notwendigkeit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studien für alle Lehrer. (72)

Anders verhält es sich in bezug auf die Gymnasiallehrerausbildung. Bereits seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts konzentrierte sich hier die Ausbildung auf die Fachwissenschaften. (73) Der Vorbereitung auf die Berufspraxis als Pädagoge wurde nur spärlich über die Ausbildung in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik Rechnung getragen.

Im Hinblick auf die Gymnasiallehrerausbildung festigt der Strukturplan die bis dahin schwache Tendenz, in dem Studiengang erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse zu verankern. (74)

Eine neue Akzentuierung, die mit dem Stufenlehrerkonzept einhergeht, bedeutet die grundsätzliche Hereinnahme schulpraktischer Elemente als verbindlichen Studienanteil für alle Lehrer. Jedoch muß man davon ausgehen, daß in der Frage der Verbindung theoretischer

und praktischer Studien der Strukturplan einen Kompromiß vorsieht: Zwar wird betont, daß es nicht möglich sei, "die verschiedenen Formen praktischer Erprobung und Erfahrung von der theoretischen Ausbildung zeitlich zu trennen" (75), die praktische Konsequenz daraus, die Verzahnung von 1. und 2. Phase der Ausbildung, ziehen die Autoren des Strukturplans jedoch nicht. Letzteres deutet bereits auf ein weiteres Strukturelement der Stufenlehrerausbildung im Strukturplan hin: auf die Ausgestaltung der verschiedenen Phasen der Studiengänge. Der Strukturplan weicht nicht von der Zweiphasigkeit der Ausbildung ab, die bereits seit langem im Kreuzfeuer der Kritik steht (76), sondern hält an der Trennung von Ausbildung und Einführung in den Beruf fest, sieht jedoch langfristig die Einphasigkeit vor. (77) Darüberhinaus nimmt er als reformerisches Element gegenüber der jetzigen Situation die Weiterbildung als 3. Phase seiner Ausbildungskonzeption auf (78), und zwar unter ausdrücklicher Berücksichtigung der dazu notwendigen Erhöhung der Planzahlen für Lehrer. Er erhebt die Forderung nach "fünf Prozent mehr Lehrer ... als die notwendige Kapazität beträgt".(79)

Die Gesamtkonzeption des Strukturplans impliziert als Strukturelement die Forderung nach einer einheitlichen Institution für die Lehrerausbildung: "Lehrer für diese Schulen (Primar-, Sekundarbereich, d.V.) müssen an wissenschaftlichen Hochschulen, die an der Forschung teilhaben, ausgebildet werden." (80) Damit meint der Strukturplan nicht die rein nominelle Anerkennung der pädagogischen Hochschulen als wissenschaftliche Hochschulen - wie es vielfach geschehen ist -, er bietet vielmehr 3 Lösungsversuche an:

"- die Integration pädagogischer Hochschulen in bestehende Universitäten,

- ... (den) Ausbau pädagogischer Hochschulen zu Universitäten mit Fakultäten, die nicht nur der Ausbildung für pädagogische Berufe dienen,
- die Neugründung von Universitäten, die von Aufgaben der Lehrerbildung ihren Ausgang nehmen". (81)

2.1.1.2 Zurücknahme der Reformziele von Bildungsbericht '70 und Strukturplan in der nachfolgenden staatlichen Bildungsplanung

Die hier für den B i l d u n g s b e r i c h t '7 0 im Zusammenhang mit dem S t r u k t u r p l a n des Bildungsrates angegebenen Ziele und Positionen haben in der weiteren bildungspolitischen Diskussion ab 1970 folgende B e d e u t u n g:

1. Sie fixieren den Gegenstand der weiteren bildungspolitischen Auseinandersetzungen, d.h. die sich herausbildenden gleichen oder konträren Positionen beziehen sich
   a) auch weiterhin immer weniger oder gar nicht auf die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrerausbildung, sondern auf Strukturfragen,
   b) im Rahmen der Diskussion um Strukturfragen auf folgende im Strukturplan akzentuierten Themenkomplexe:
      - die Diskussion des Stufenlehrermodells in Verbindung mit der Festlegung der Studienzeiten,
      - die Bestimmung der gemeinsamen Ausbildungskomponenten jeder Lehrerausbildung,
      - die Festlegung der Phasen der Lehrerausbildung,
      - die Bestimmung der Institution, an der die Lehrerausbildung stattfinden soll.
2. Die inhaltlichen Positionen vom Bildungsbericht '70 und vom Strukturplan zu den genannten Diskussions-

gegenständen werden zum (meist positiven) Bezugspunkt in der nachfolgenden bildungspolitischen Diskussion, an dem Fort- oder Rückschritte gemessen werden.

Bereits im Jahre 1970 häuften sich die bildungspolitischen Dokumente, die sich mit den Vorstellungen von Bildungsbericht '70 und Strukturplan befaßten und die sich vor allem als Diskussionsbeiträge zu den dort aufgeworfenen Problemen verstanden. (82)
Auf diese Gruppe von Texten soll jedoch an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Vielmehr wird der Prozeß staatlicher Bildungsplanung weiter verfolgt, wie er sich als Auseinandersetzung um die Realisierung der im Bildungsbericht '70 und im Strukturplan ausgearbeiteten Zielvorstellungen erweist.
Die bildungspolitischen Initiativen der Folgezeit sind von dem Bemühen gekennzeichnet, die in den einzelnen Bundesländern stark divergierenden Studiengänge bundeseinheitlich zu regeln. Dies war auch als Ziel im Bildungsbericht '70 festgehalten worden. Die dazu notwendige Einigung auf den verschiedenen Kompetenzebenen sollte sich jedoch als ausgesprochen problematisch erweisen.

2.1.1.2.1 Scheitern einer Rahmenvereinbarung zwischen den Kultusministern der Länder über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung: Eine parteipolitische Kontroverse zwischen SPD/FDP und CDU/CSU

Als ein entscheidender Schritt der bildungspolitischen Entwicklung im Lehrerausbildungsbereich waren die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz in Frankenthal vom 9.10.1970 geplant. Sie sollten als Grundlage einer vertraglichen Vereinbarung zwischen den Bundesländern

dienen. Hier mußte es sich zum erstenmal nach der Übernahme der Bundesregierung durch die SPD/FDP-Koalition zeigen, ob und wie sich der Umsetzungsprozeß der zentralen bildungspolitischen Planungen in verbindliche Regelungen zu vollziehen vermag und ob eine SPD/FDP-Bundesregierung die bildungspolitische Entwicklung bei der gegenwärtigen Kompetenzverteilung in bezug auf die Bildungspolitik überhaupt beeinflussen kann.
Die Kultusministerkonferenz-Beratungen kamen zu folgenden Ergebnissen:

- das Stufenlehrerkonzept wird akzeptiert, und zwar dergestalt, daß für die Primar- und Sekundarstufe I jeweils ein Lehramt mit einem 6-semestrigen Studium sowie ein erweitertes Lehramt mit einem 8-semestrigen Studium vorgesehen wird (auf weitere Differenzierungen im Rahmen der Ausbildung für die Sekundarstufe II wird weiter unten eingegangen),
- die Ausbildung wird zweiphasig gestuft, das Studium erfolgt an wissenschaftlichen Hochschulen und umfaßt die vom Strukturplan angegebenen Komponenten, und zwar mit unterschiedlicher Gewichtung von fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen bei den einzelnen Lehrämtern,
- über die Fort- und Weiterbildung werden keine verbindlichen Aussagen getroffen. (83)

Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Positionen von Strukturplan und Bildungsbericht '70, so ist festzustellen, daß überall dort, wo diese Dokumente alternative Handlungsmöglichkeiten offengelassen oder vage formuliert haben, diese hier so entschieden werden, daß möglichst wenig am traditionellen Ausbildungssystem geändert und die Reformziele nur in wenigen Punkten realisiert werden.
So wird die Zweiphasigkeit, die im Strukturplan als Übergangsform vorgesehen war, festgeschrieben, die

Festlegung eines einfachen und eines erweiterten Lehramtes für die Primar- und Sekundarstufe I folgt nicht dem Prinzip der Gleichrangigkeit aller Lehrer, das mit der Stufenlehrerkonzeption verbunden war, sondern schafft von neuem unterschiedliche Lehrergruppen aufgrund qualitativ verschiedener Ausbildungsgänge. Auch die Weiterbildung für Lehrer - im Strukturplan als unverzichtbare 3. Phase der Ausbildung betrachtet - wird nicht verbindlich geregelt.
Waren schon diese Positionen, gemessen an einem umfassenden Reformanspruch, restriktiv formuliert, so stellten erst recht die zunächst internen Auseinandersetzungen um das Lehramt der Sekundarstufe II eine grundsätzliche Reform der Lehrerausbildung im Rahmen der Arbeit der Kultusministerkonferenz in Frage. Daß den konträren Auffassungen über das Lehramt der Sekundarstufe II differierende Meinungen von SPD/FDP und CDU/CSU über Gleichrangigkeit oder Abstufungen im Status der Lehrerschaft zugrunde liegen, sollte sich im Verlauf der Entwicklungen erneut bestätigen.
Die gegensätzlichen Standpunkte über die Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II deuteten sich bereits in einer Protokollnotiz zur 139. Plenartagung der Kultusministerkonferenz im Oktober 1970 an. In ihr wurde festgestellt, daß es jedem Bundesland freistehe, nur die erste oder beide der zur Wahl stehenden Ausbildungswege für die Lehrer der Sekundarstufe II zu realisieren. Die unterschiedlichen Vorschläge sahen vor: das Studium für das Lehramt der Sekundarstufe II umfaßt entweder:

a) ein verbindliches erziehungswissenschaftliches Studium, das vertiefte Studium eines Faches und das Studium eines weiteren Faches im Verhältnis 1:2:1, bei einer Studienzeit von 8 Semester
oder

b) ein verbindliches erziehungswissenschaftliches Studium und das vertiefte Studium eines Faches in der

Relation von 1:2 bei einer Studienzeit von 6 Semestern. (84)

Da sich die erste Variante mit der traditionellen Regelung deckt, bedeutet diese Formulierung der Kultusministerkonferenz, daß man sich nicht auf Vorschläge zur Erprobung neuer Formen der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II einigen konnte.
Dieses Beratungsergebnis zeigt, daß über die angestrebte Einheitlichkeit der Reform der Lehrerausbildung nicht einmal in den Beratungen der Kultusministerkonferenz ein Konsens herbeigeführt werden konnte. Selbst in diesem Gremium, dessen Vorschläge die Länder ohnehin nicht binden, die vielmehr nur Empfehlungscharakter besitzen, konnte kein gemeinsames Votum der Kultusminister von SPD/FDP und CDU/CSU verabschiedet werden.
Die Vermutung, daß dieses Resultat auf Druck der CDU/CSU Kultusminister zustandegekommen war, die den Lehrern der Sekundarstufe II, also den Lehrern für die Oberstufe der Gymnasien, eine durch die Länge der Ausbildung und durch eine bessere Besoldung herausgehobene Stellung bewahren wollten, wurde durch den Verlauf der Kultusministerkonferenz im Dezember 1970 bestätigt. Dort erklärten die Kultusminister der CDU/CSU-regierten Bundesländer, daß sie in grundlegenden Punkten den "Entwurf einer Rahmenvereinbarung über Lehrerbildung und Besoldung" von Frankenthal nicht mehr billigen könnten. Die Presseerklärung vom 11.12.1970 hält die Punkte fest, über die keine Einigung zu erzielen war: die Gestaltung der Ausbildung für die Sekundarstufe II und die besoldungsmäßige Einstufung dieser Lehrergruppe. (85) Die CDU/CSU-Kultusminister bestanden darauf, daß die Lehrer für die Sekundarstufe II grundsätzlich zwei Fächer studieren sollen und dadurch Anspruch auf höhere Besoldung erwerben.
Mit diesem Eklat scheiterte zunächst das Bestreben, eine Vereinbarung aller Bundesländer für die Lehrerausbildung zustande zu bringen.

Diese Tatsache führte zu heftigen Protesten in der Öffentlichkeit und in verschiedenen Interessenverbänden (86), so daß sich der Bundestag genötigt sah, in die Auseinandersetzung einzugreifen. Am 4.3.1971 verabschiedete er eine Entschließung, in der die Bundesländer aufgefordert wurden, "ihre Bemühungen um die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung bis zum 31. Dezember 1971 abzuschließen, um dem Bundesgesetzgeber die Möglichkeit zu geben, die erforderlichen besoldungsrechtlichen Folgerungen zu ziehen". (87) Diesem Appell stimmten zwar alle Bundestagsparteien zu, er blieb aber ohne die gewünschte Resonanz für die Vereinheitlichung der Diskussion und für die weitere Entwicklung; vielmehr verhärteten sich in der Auseinandersetzung die parteipolitisch begründeten Fronten.

2.1.1.2.2 Scheitern einer Einigung in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über die Reform der Lehrerausbildung: Strukturpolitische Differenzen zwischen SPD/FDP und CDU/CSU und finanzpolitische Restriktionen

Die Konflikte um die verschiedenen Entwürfe für einen Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zeigten, daß sich die Differenzen zwischen den Parteien immer mehr zuspitzten. War in der Fassung des Bildungsgesamtplans vom 9.2.1971 (88) die Lehrerbildung noch gar nicht aufgenommen, weil sich die Bund-Länder-Kommission eine Vereinheitlichung der Lehrerausbildung noch immer über die Kultusministerkonferenz erhoffte, so wurden bereits im Entwurf vom Mai 1971 (89) die Probleme der Lehrerbildung behandelt. Es zeigte sich jedoch sehr bald, daß die Auseinandersetzungen in der Bund-Länder-Kommission nicht nur von unterschiedlichen Meinungen zwischen SPD/FDP und CDU/CSU (90) über die Richtung struktureller Reformen

(wie z.B. über die Reform der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II) beeinflußt waren, sondern in gleichem, wenn nicht in bedeutenderem Maße von dem Problem bestimmt wurden, wieviel Geld für die Bildungsreform zur Verfügung stehen und in welchem Maße die einzelnen Bereiche des Bildungswesens gefördert werden sollen. Im Gegensatz zur Arbeit aller bisher erwähnten Planungsgremien nämlich hat die Bund-Länder-Kommission als "das ständige Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens und der Forschungsförderung" (91) neben der Erstellung eines langfristigen Rahmenplans für das Bildungswesen auch die Aufgabe, "unter Berücksichtigung der Bedarfsfeststellung des Bundes und der Länder den voraussichtlichen Finanzbedarf für die Verwirklichung der Pläne und Programme zu ermitteln und Vorschläge für die Finanzierung und die Bereitstellung der erforderlichen Mittel durch Bund und Länder auszuarbeiten (gemeinsames Bildungsbudget)".(92).

Die Bund-Länder-Kommission hat sich also nicht nur mit den Fragen der Richtung der Reform, sondern auch mit ihrer finanzpolitischen Absicherung zu befassen. Deren Bedeutung zeigte sich auch bei der Behandlung der Lehrerbildungsproblematik in den verschiedenen Entwürfen des Bildungsgesamtplans. Im Entwurf vom 1.5.1971 konnte keine Einigung über die Gliederung des Bildungswesens herbeigeführt werden, insbesondere auch nicht über die Einführung der Gesamtschule als Regelschule.(93) Als Konsequenz dieser Meinungsverschiedenheiten über die Gesamtschule konnte auch über die unterschiedlichen Konzeptionen zur Lehrerausbildung keine Übereinstimmung erzielt werden. (94)

Diese Uneinigkeit in grundsätzlichen Fragen der Struktur des Bildungswesens führte - verschärft durch Finanzierungsprobleme - zu einer kuriosen Zwischenlösung. Nachdem die Steigerung des Bildungsbudgets, die ur-

sprünglich auf 57,2 Mrd. DM bis 1975 veranschlagt worden war, auf 53 Mrd. DM reduziert wurde (95), strichen die Finanzexperten zunächst die strukturell problematischen Bereiche der Gesamtschule und der Lehrerausbildung aus dem Entwurf hinaus; der Katalog zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen vom 6.7.1972 (95a) nahm sie nicht mit in seine Planungen auf. Diese Position wurde im bislang letzten offiziellen Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung von 1973 dahingehend korrigiert, daß Gesamtschule und Lehrerbildung zwar wieder aufgenommen wurden, jedoch unter ausdrücklicher Betonung des Dissenses in diesen Fragen. (96)
Somit konnten sich letztlich auch in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, in der die Vertreter der Bundesregierung den größten Einfluß im Vergleich zu allen anderen für diese Fragen zuständigen bildungspolitischen Gremien innehaben, die Vorstellungen der SPD/FDP-Koalition in bezug auf die Lehrerausbildungsreform nicht durchsetzen; es bleibt bei der Konstatierung grundsätzlicher Meinungsverschiedenheiten zwischen Regierungskoalition und der CDU/CSU-Opposition.
Eine Gegenüberstellung der Positionen von SPD/FDP und CDU/CSU in Fragen der Lehrerbildung, wie sie im Bildungsgesamtplan vorhanden sind, ergibt:

Einigkeit konnte erzielt werden

-in der formalen Einteilung der Lehrämter nach folgenden schulstufenbezogenen Schwerpunkten:
Lehramt für Primarstufe I
Lehramt für Sekundarstufe I
Lehramt für Sekundarstufe II;

-in der Differenzierung der Lehrämter in ein Lehramt und ein erweitertes Lehramt mit unterschiedlicher Studiendauer;

-in der Festlegung der Zweiphasigkeit der Ausbildung mit einem einheitlichen 18 Monate dauernden Vorbereitungsdienst;

-in der Fixierung von wissenschaftlichen Hochschulen als Ausbildungsort;

-in der Festlegung folgender Ausbildungskomponenten für jede Lehrerausbildung: Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, fachdidaktische Studien, Praktika;

-in der Festlegung einer 6-wöchigen Fortbildung in 5 Jahren für 40% der Lehrer ab 1975 (97).

Der Kernpunkt des Dissenses zwischen SPD/FDP und CDU/CSU besteht in einem Zentralproblem der Lehrerausbildungsreform, der Strukturierung der Lehrämter. Die CDU/CSU besteht auf der bevorzugten Behandlung des Lehramtes für die Sekundarstufe II in bezug auf Ausbildungslänge, -inhalte und Besoldung. Sie votiert damit de facto für die Erhaltung des Gymnasiallehrerstandes und seiner Ausbildung. (98) Neu gegenüber dem bisherigen Zustand ist jedoch, daß nur noch die Lehrer der Sekundarstufe II diese Privilegien erhalten sollen und nicht mehr wie bisher die Gymnasiallehrer auf allen Schulstufen.
Diese Ergebnisse zeugen davon, daß sich die Positionen und Resultate der Auseinandersetzung seit dem gescheiterten Entwurf einer Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1970 nicht wesentlich verändert haben. Lediglich in Fragen der Lehrerfortbildung werden die oben genannten Fixpunkte angegeben. Der Streitpunkt zwischen den Parteien liegt in der Gestaltung des Lehramts für die Sekundarstufe II.

2.1.1.2.3 Zurücknahme der Reformziele für die Lehrerausbildung durch die Übereinkunft der Kultusminister von SPD/FDP-regierten Bundesländern zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen

Mit dem Scheitern der Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz und der Kompromißlosigkeit der Standpunkte im Bildungsgesamtplan ist der Versuch, auf Bundesebene eine e i n h e i t l i c h e R e g e l u n g für die Lehrerausbildung im Sinne einer S t u f e n l e h r e r k o n z e p t i o n und damit der Gleichrangigkeit der Lehrerausbildung zustandezubringen, zunächst g e s c h e i t e r t.
Konnte aufgrund der hier skizzierten Entwicklung angenommen werden, daß die CDU/CSU-Politik in den entsprechenden Gremien die einzige Ursache für die Nichteinlösung der Reformversprechen der Bundesregierung war, so muß man bei einer Untersuchung der allein von SPD/FDP-Koalitionen initiierten Schritte zu differenzierteren Einschätzungen gelangen.
Nach den mißlungenen Versuchen der Einigung in der Kultusministerkonferenz während der Frankenthaler Beratungen wollten es die SPD/FDP-regierten Bundesländer nicht bei diesem unbefriedigenden Stand bewenden lassen. Ihre Kultusminister unternahmen daher im Oktober 1972 - also unmittelbar vor der anstehenden Bundestagswahl - einen Alleingang und beschlossen in Hamburg eine Übereinkunft über die gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen, die zukünftig die Grundlage für alle Studiengänge in der Lehrerausbildung dieser Länder darstellt. (99)
Ihr Inhalt deckt sich mit dem Frankenthaler Entwurf der Kultusministerkonferenz, lediglich die Aussagen über die Weiterbildung sind entfallen.

Vergleicht man diese Übereinkunft von SPD/FDP-Politikern mit den von der Bundesregierung im Bildungsbericht '70 fixierten Zielen, so muß die Zurücknahme von Reformvorstellungen konstatiert werden.Der im Bildungsbericht '70 und darüberhinaus im Strukturplan geforderten Gleichrangigkeit der Lehrerausbildung wird zwar formal Rechnung getragen, indem nominell der Stufenlehrer eingeführt wird. Jedoch werden unter dieser Bezeichnung neuartig hierarchisierte Strukturen unter den Lehrern geschaffen sowie traditionell bestehende verschärft.
Neu am Stufenlehrermodell der Kultusminister aus SPD/FDP-regierten Bundesländern ist, daß Hierarchisierungen innerhalb der Lehrerschaft nicht mehr nach der je ausbildungs-, besoldungs- und damit prestigemäßig höherstehenden Schulart erfolgen, sondern daß es auf jeder nach dem Alter der Schüler abgegrenzten Schulstufe zwei verschiedene Lehrerkategorien mit unterschiedlich langen und intensiven Ausbildungsgängen gibt. Dadurch wird - wenn auch auf anderer Ebene als im traditionellen Ausbildungssystem - die Herausbildung sozialer Differenzierungen zwischen Lehrergruppen begünstigt, vor allem dann, wenn die Lehrer mit verschiedenen Ausbildungsgängen auch besoldungsmäßig unterschiedlich eingestuft werden.
Es ist jedoch nicht nur so, daß trotz des Rekurses auf ein Stufenlehrermodell,dessen Hauptinhalt ursprünglich die Gleichrangigkeit der Lehrer war, hierarchische Abstufungen keinesfalls aufgelöst werden; vielmehr bringt die SPD/FDP-Übereinkunft darüber hinaus für einige eine Verschlechterung ihrer Studiensituation mit sich. So werden vor der notwendigen inhaltlichen Revision der Lehrerstudiengänge Regelstudienzeiten festgelegt. Aufgrund der ausbleibenden oder verzögert in Angriff genommenen Reform der Inhalte wird die Orientierungsfähigkeit der Studenten im Studium nicht erhöht, ihr

Studienabschluß aber zu einem weit früheren Zeitpunkt als gegenwärtig üblich verlangt. (100) Wurde noch im Bildungsbericht '70 betont, daß die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge wichtiger sei als die Festlegung der Dauer des Studiums (101), so wird hier der umgekehrte Weg eingeschlagen. Die Fixierung der Studienzeit erhält Priorität gegenüber der inhaltlichen Neugestaltung der Ausbildungsgänge.
Die These, daß dieses Vorgehen der SPD/FDP-Kultusminister eine Zurücknahme früher eingenommener Reformpositionen der SPD/FDP-Koalition auf Bundesebene darstellt, wird bestätigt, wenn man folgendes berücksichtigt: Die Bedeutung der Dauer des Studiums war im Bildungsbericht '70 durch den Hinweis relativiert worden, daß in Zukunft in immer stärkerem Maße Kontaktstudien notwendig seien, daß daher "jedes Studium ... auf die Möglichkeit und die Notwendigkeit des individuellen oder organisierten Weiter- oder Ergänzungsstudiums angelegt sein (muß)". (102) Dies bleibt solange Utopie, wie die SPD/FDP-Kultusminister Regelungen über die Weiterbildung nicht aufnehmen oder wie dafür so geringe Quantitäten (103) wie im Bildungsgesamtplan angegeben sind. (104)

2.1.1.2.4 Einschwenken der SPD/FDP-Vertreter auf die Positionen von CDU/CSU im Bericht und Vorschlag der gemeinsamen Kommission der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Länder zur Neuordnung der Lehrerausbildung und Lehrerbesoldung

Die Tendenz in der bildungspolitischen Entwicklung seit 1969, daß anfänglich von der SPD/FDP-Bundesregierung formulierte Reformpositionen zurückgenommen werden zugunsten restriktiver Regelungen über unterschiedliche

Studiendauer und Besoldung, bekräftigt in vollem Maße die jüngste Initiative der sogenannten 12er Kommission. - Diese Kommission besteht aus je 4 Vertretern der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Bundesländer und erarbeitete im Auftrag der Ministerpräsidentenkonferenz einen Bericht und Vorschlag zum 2. Besoldungsvereinheitlichungs- und Neuregelungsgesetz des Bundesinnenministers. (105)
Die Kommission, die zwar keine bindenden Regelungen treffen kann, deren Arbeit aber als entscheidende Vorlage für den Bundesgesetzentwurf gilt, einigte sich bezüglich der Ausgestaltung der Lehrämter auf Positionen, wie sie die von der CDU/CSU-regierten Bundesländer im Sondervotum zu den Fragen der Lehrerausbildung im Bildungsgesamtplan festgehalten haben. (106)
Darüber hinaus wird die Sonderstellung des Lehrers für die Sekundarstufe II dadurch gefestigt, daß er automatisch in eine höhere Besoldungsgruppe eingestuft wird. (107)
Würde diesen Vorschlägen dadurch Folge geleistet, daß die SPD/FDP-Bundesregierung sie in ein entsprechendes Bundesgesetz aufnimmt, hätte diese Regierung gesetzliche Regelungen durchgesetzt, die ihren ursprünglichen Zielvorstellungen widersprechen.
Der Entwicklung, die sich seit etwa 1970 in der staatlichen Bildungsplanung der Bundesregierung abzeichnet, die Zurücknahme früher vertretener Reformziele zugunsten der Schaffung eines Systems hierarchisierter Studiengänge für Lehrer, wurde von vielen Kräften in der BRD widersprochen. (108) Jedoch gehen wir auf diese Gegenpositionen hier nicht ein. (109)

2.1.2 Entwicklung der Lehrerausbildungsreform in Bremen und Oldenburg unter dem Einfluß der bundeseinheitlichen staatlichen Planungsmaßnahmen

Im folgenden wenden wir uns der Darstellung der Tendenzen in der Entwicklung der Ausbildungsgänge zu, die sich an den Universitätsneugründungen Bremen und Oldenburg herauskristallisiert haben. Zum Vergleich dieser Studienreformbemühungen mit den Trends gesamtstaatlicher Lehrerausbildungsreform werden letztere zusammenfassend knapp charakterisiert. Becker u.a. formulierten folgende Beurteilung: "Die staatliche Bildungsplanung legt vorwiegend organisatorisch-institutionelle Strukturen fest und setzt qualitative Änderungen durch das Fixieren formaler Regelungen (Prüfungsordnungen etc.) und quantitativer Daten (Finanzierungsvolumen, Absolventenzahlen usf.) durch." (110) Die vorangegangene Skizzierung der bundeseinheitlichen staatlichen Neuregelungen konnte diese Charakterisierung für den Bereich der Lehrerausbildung bestätigen und konkretisieren.
Von diesen Tendenzen setzen sich die Reformbemühungen der neugegründeten Universitäten Bremen und Oldenburg entschieden ab. Obwohl auch sie aufgrund der Rechtssituation der Hochschulen staatliche Studienplanung darstellen, laufen ihre Studienkonzeptionen in bedeutenden Punkten den Vorstellungen und Regelungen anderer staatlicher Stellen auf Bundesebene entgegen. Dies führt zu Konflikten bei der Realisierung der Modellversuche, die im folgenden Abschnitt exemplarisch aufgezeigt werden sollen.

2.1.2.1 Ursprüngliche Reformziele in den Konzeptionen der Bremer und Oldenburger Studienplaner

Bei der Darstellung der Intentionen, Prinzipien und Regelungen der Lehrerausbildungsreform, wie sie von den Universitätsplanern in Bremen und Oldenburg als ursprüngliches Konzept vorgelegt wurden, stützen wir uns vorrangig auf die Entwürfe der Bremer Planer, weil sich entsprechende Aussagen im Oldenburger Modell mit den dortigen Vorschlägen zum größten Teil decken, was im einzelnen auch angemerkt wird. Die Oldenburger Konzeption wird jedoch insoweit gesondert behandelt, als sie differierende Problemstellungen im Vergleich zum Bremer Modell aufwirft.
Wesentliches Merkmal der Studiengänge ist in beiden Konzeptionen ihre Organisation in Projekten. Die Ziele des Projektstudiums waren von Anfang an sehr weit gesteckt. Sie bestimmten sich in der Abgrenzung von Formen und Inhalten traditioneller wissenschaftlicher Ausbildung. So heißt es in einem Dokument aus Bremen von 1971, mit dem Projektstudium strebe man an, "Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten des bisherigen Hochschulbetriebes mit einem konstruktiven Gegenvorschlag (zu) beantworten". (111) Das Konzept ordnet sich damit in Bemühungen um eine umfassende Hochschulreform ein, was von den Bremer Planern verschiedentlich mit Nachdruck betont wird. Zur Präzisierung ihrer Intentionen stellen sie fest: "Das Projektstudium als ein Strukturmerkmal des Studiums an der Universität Bremen zu bestimmen bedeutet, sich der längst überfälligen, verschleppten Aufgabe der Hochschulreform zu stellen." (112)
Ausgangs- und Kernpunkt dieser Studiengangskonzeption nach Projekten ist - im Gegensatz zu den Vorschlägen staatlicher überregionaler Neuregelungen - die Inhaltsdiskussion. In Anknüpfung an die Wissenschafts- und

Hochschulkritik der Studentenbewegung (113) wird diese Diskussion zunächst in einem weiten Sinne verstanden als Reflexion der gesellschaftlichen Rolle von Wissenschaft und Ausbildung sowie des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung während des Studiums. In einem engeren Sinne befaßt sie sich - auf der Grundlage der Klärung dieser Probleme - mit der Bestimmung von Fragestellungen und Inhalten für die einzelnen Ausbildungsgänge. Nur im Kontext dieser Inhaltsdiskussion werden die Probleme der Strukturierung von Studiengängen oder der Organisationsstruktur der Universität aufgeworfen. Dieser Verflechtung von Inhalts- und Strukturproblematik will das Projektprinzip Rechnung tragen. In ihm treffen sich Bestimmungen über Ziele und Inhalte wissenschaftlicher Qualifikation mit der Reflexion über die sinnvolle Anordnung und Gewichtung von Ausbildungselementen. In erster Linie jedoch kann das Projekt als Versuch betrachtet werden, die Kritik an der Aufsplitterung der Wissenschaften in spezialisierte Einzeldisziplinen sowie die Kritik am mangelnden Bezug wissenschaftlicher Forschung auf die Probleme der Gesellschaft zu institutionalisieren. Dies zeigen die folgenden allgemeinen Projektkriterien:

1. Die Themenstellung der Projekte muß auf die Berufspraxis der Studenten bezogen sein, um zu gewährleisten, daß "das Subjekt der Erkenntnis s i c h s e l b s t in seiner sozialen Rolle mit zu erforschen versucht". (114)

2. Die Projekte müssen problembezogen sein: "sie müssen von einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung ausgehen und sich vor diesem Kriterium legitimieren". (115)
   Damit soll gewährleistet werden, daß der Lernende sich weitreichende Erfahrungsfelder erschließt und "mit objektiven Problemen der Gesellschaft" konfron-

tiert sowie in die Lage versetzt wird, systematische Kenntnisse über die Struktur der Gesellschaft zu erarbeiten.

3. Die Projekte müssen fachübergreifend und methodenpluralistisch gestaltet sein. Mit diesem Kriterium soll erreicht werden, dem Studenten "Einblick in verschiedenartige wissenschaftliche Ansätze zu gewähren und (ihn) mit verschiedenartigen Methoden vertraut zu machen sowie das Training bestimmter Fertigkeiten in sich aufzunehmen". (116)

Diese Projektdefinition, die auch im Oldenburger Modellversuch übernommen wurde (117), stellt die allgemeinste Ebene dar, auf der die Intentionen der Bremer Studienreform formuliert wurden. Sie fixiert mehr einen konzeptionellen Anspruch als ein ausgefeiltes Programm. Als ein Diskussionsvorschlag, der dringend der weiteren theoretischen und praktischen Detailarbeit bedarf, wurde er von den Planern selbst als vorläufig angesehen. So betonten sie am 15.1.1971: "Das Konzept des Projektstudiums ist aber, bedingt durch Schwerfälligkeit und institutionelle Schwierigkeiten der traditionellen Universität, bisher eher ein Entwurf als schon eine in Details durchgearbeitete und bewährte Konstruktion." (118)
Die notwendige inhaltliche Präzisierung sollte institutionell abgesichert werden über eine organisatorische Struktur der Universität, die es Lehrenden und Lernenden gestattet, permanent an der Differenzierung, Weiterentwicklung und Umsetzung der allgemeinen Projektbestimmungen zu arbeiten. Deshalb entwarf man eine Organisationsstruktur der Universität, die - entsprechend der doppelten Orientierung der Projekte auf die Probleme der Berufspraxis sowie gleichzeitig auf die Heranziehung und Weiterentwicklung der fachwissenschaftlichen Disziplinen - eine Aufteilung nach Projektzentren und nach Fachbereichen vorsah, deren Koope-

ration durch die Arbeit in den konkreten Projekten gewährleistet wurde. (119)
Somit waren die institutionellen Voraussetzungen gegeben, um die in ihren Grundzügen angelegte Studienreform in einem theoretischen wie praktischen Arbeitsprozeß handhabbar zu machen.
Über diese für die Gesamtheit der Studiengänge geltenden Projektkriterien hinaus wurden im Verlauf der Jahre 1970/71 auch spezifizierte Vorschläge für die Gestaltung der Lehrerausbildung vorgelegt. Diese Diskussionsvorlagen gehen von einer prinzipiell einheitlichen, gleichrangigen und einphasigen Lehrerausbildung aus, die auf eine Verbindung von Theorie und Praxis abzielt. Die strikte Trennung von Studium an der Universität und Vorbereitungsdienst an der Schule wird aufgehoben zugunsten von Ausbildungsgängen, die nach unterschiedlich akzentuierten Studienphasen wie folgt gegliedert sind:

1. Die Orientierungsphase dient der "Einschätzung der eigenen sozialen Rolle als Lehrer" und dadurch einer "Klärung der Berufsmotivation" anhand der Vermittlung grundlegender Kenntnisse über die gesellschaftliche Funktion des Erziehungswesens sowie über die Soziologie der Schule. (120)

2. Die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Phase gewährleistet die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Kenntnissen, die zur Lösung der jeweiligen Projektfragen benötigt werden. Fachwissenschaftliche Kenntnisse werden dementsprechend nach folgenden Kriterien ausgewählt und erarbeitet:
unter dem "didaktischen Gesichtspunkt ihrer Weitervermittlung", unter dem "wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Konstituierungsbedingungen von Kategorien und Systematiken", unter dem "wissenschaftspolitischen Gesichtspunkt ihrer Funktion im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang."

3. Das eher theoretisch orientierte sozialwissenschaftliche Abschlußprojekt orientiert auf die Systematisierung der gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnisse, damit die Berufsproblematik des Lehrers in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang eingeordnet werden kann.

4. Im Aufbaustudium wird intensiv geforscht und gelehrt, wobei die dort angebotenen Projekte alternativ sozialwissenschaftlich oder fachwissenschaftlich orientiert sein können.

5. Das "klinische Jahr" dient vor allem einer "weiteren Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten und dem allmählichen Erwerb von Sicherheit im Umgang mit Problemen und Erfahrungen, die aus dem eigenen Handeln erwachsen". (121)

Alle bisher genannten Faktoren, die Formulierung der allgemeinen Projektmerkmale im Zusammenhang mit den Hinweisen auf die Struktur der Universität wie auch die Phaseneinteilung des Studiums (122), lassen an der Universität Bremen ein an der Berufspraxis des Lehrers orientiertes Gesamtkonzept für die Reform der Lehrerausbildung erkennen. Diese wird vervollständigt durch Überlegungen zur Differenzierung der Lehrerausbildung nach Stufenschwerpunkten entsprechend der unterschiedlichen Gegenstandsbereiche in der Schule. Die Gegenstandsbereiche gehen aus einer Neuaufteilung der traditionellen Schulfächer nach interdisziplinären Gesichtspunkten hervor und sollen die Schulfächer ersetzen. (123) In diesem Zusammenhang wird eine entsprechende Neufassung der Prüfungsordnung vorgeschlagen. (124)
Bei all diesen Entwürfen und Regelungen ist durchgängig die Absicht erkennbar, diese mehr auf die Ausbildungsstruktur orientierten Probleme anhand der inhaltlichen Konzeption der Bremer Ausbildungsgänge zu lösen, um da-

mit ihrer Verselbständigung entgegenzutreten. Die Bremer Planer können auf diese Weise auch die Lösung struktureller Detailfragen entsprechend ihrem Anspruch für die Studienreform in Angriff nehmen.
Dies zeigen wir am Beispiel der in der Studienreformdiskussion häufig umstrittenen Problematik der Dauer der Ausbildungsgänge auf. Das Bremer Lehrerausbildungsmodell geht von einer Mindeststudiendauer von 8 Semestern an der Universität (neben den 2 Semestern der klinischen Ausbildung) für alle Lehrerstudenten aus. (125)

Diese Festlegung einer durchgehend 8-semestrigen Studienzeit, die dem Prinzip der Einheitlichkeit und Gleichrangigkeit der Lehrerausbildung entspricht, wird gegen die Tendenzen der staatlichen Studienplanung, die Ausbildung der Primar- und Sekundarstufenlehrer I unter dem Hinweis auf ihre minder notwendige fachwissenschaftliche Qualifikation kürzer zu gestalten als die der Sekundarstufenlehrer II, so vertreten:

1. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung verlange die "'erzieherische' Aufgabe ... a u f a l l e n S t u f e n g l e i c h v i e l W i s s e n v o n S o z i a l i s a t i o n s f a k t o r e n u n d -p r o z e s s e n u n d g l e i c h v i e l p ä d a g o g i s c h e F e r t i g k e i t e n". (126)

2. Die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorbereitung auf die künftige Lehrertätigkeit bestehe weniger in der Vermittlung eines bestimmten Pensums an Unterrichtsstoffen, als in der "e x e m p l a r i s c h e n A n e i g n u n g g r u n d l e g e n d e r M e t h o d e n u n d B e g r i f f e u n d d e r V e r m i t t l u n g e i n e s a l l g e m e i n e n Ü b e r b l i c k s ü b e r d e n G e g e n s t a n d s b e r e i c h" (127), so daß auch die Komplexität im Bereich Fachwissen-

schaft/Fachdidaktik auf allen Schulstufen ähnlich sei: überall seien wissenschaftstheoretische, strukturelle und methodische Grundkenntnisse gleicher Intensität notwendig.

3. Da die Revision der Curricula Aufgabe der Lehrer aller Schulstufen sei, setze diese Aufgabe auch ein gleich hohes wissenschaftliches Ausgangsniveau der Lehrer voraus.

4. Als letztes lasse der notwendige interdisziplinäre Unterricht an der Gesamtschule ein mindestens zwei herkömmliche Fächer übergreifendes Studium auch für die Lehrer der Primar- und Sekundarstufe I unabdingbar erscheinen, so daß über die Argumentation der Notwendigkeit eines Zweifachstudiums eine längere Ausbildung für die Lehrer der Sekundarstufe II nicht länger begründet werden könne. (128)

Die Bremer Planer plädieren für ein Mindestniveau von 8 Studiensemestern gegenüber einer 6-Semesterlösung. Dies geschieht zum einen im Blick auf die spezifische Bremer Studiensituation mit dem Argument, daß die angezielte Überwindung der Mängel des traditionellen Ausbildungsbetriebes in Richtung auf eine "anspruchsvolle Integration von Fachwissenschaft und -didaktik, Theorie und Praxis" eine genügend lange Studienzeit zur Ausformung dieser Prozesse benötige. Ferner spreche auch eine längerfristige Überlegung für ein 8-semestriges Studium: die Notwendigkeit nämlich, daß das Schulsystem insgesamt innovationsfähiger werde, setze hohe wissenschaftliche Qualifikationen und Lernfähigkeit aller Beteiligten voraus, die bei einer Kurzausbildung von drei Jahren nicht zu gewährleisten sei.
Diese Argumente sind so angelegt, daß den allgemeinen Studienreformprinzipien (wie etwa: Orientierung des Studiums auf die Berufspraxis, engere Verzahnung von Theorie und Praxis oder interdisziplinäre Anlage von

Studiengängen und Unterricht) jeweils bestimmte Entsprechungen bei der strukturellen Lehrerausbildung zugeordnet werden.
Die staatlichen Bildungsplaner sind, sofern sie bundesvereinheitlichende Neuregelungen der Lehrerausbildung anstreben und dabei andere Entscheidungen über die Einheitlichkeit und die Studiendauer, als sie im Bremer Modell vorliegen, treffen, auf die Argumente der Bremer Planer, die bereits aus dem Jahre 1971 stammen, nicht eingegangen. Auch bringen sie zur Begründung ihrer Regelungen keine anderen Argumente als die, die von den Bremer Planern schon aufgegriffen und kritisiert wurden.
Die Bremer und Oldenburger Planer entwickelten in der Anfangsphase ihrer Reformbemühungen ein Gesamtmodell, das, auf der Basis prinzipieller Überlegungen über Funktion und Rolle von Wissenschaft und wissenschaftlicher Ausbildung, auch zu begründeten Entscheidungen über die Struktur der Lehrerausbildung an den Universitäten führte. Dies betrifft sowohl komplexere Fragen des organisatorischen Aufbaus der Universität als auch mehr ins Detail gehende Probleme, etwa das der Studiendauer.
An dieser Stelle wägen wir nicht das Für und Wider (129) der Bremer und Oldenburger Studienreformbemühungen ab. Denn zur Herausarbeitung der Entwicklungslinien der Studienreform von 1969 bis 1974 sind für die Universitäten Bremen und Oldenburg die staatlichen Eingriffe der entscheidende Aspekt.

2.1.2.2 Staatliche Eingriffe gegen die Realisierung der Reformmodelle von Bremen und Oldenburg

Im folgenden zeigen wir die Schwierigkeiten bei der Realisierung der Bremer und Oldenburger Reformkonzeptionen auf. Diejenigen Faktoren und Einflüsse haben sich in

der Realisierungsphase als die durchgreifendsten erwiesen, die von staatlicher außeruniversitärer Seite restriktiv auf die Entwicklung der Reformuniversitäten einwirkten. (130) Gemeint sind hiermit die Versuche, über gesetzliche oder verwaltungsrechtliche Regelungen die Bremer und die Oldenburger Reformkonzeptionen den Trends bundesweiter staatlicher Studienreform anzupassen. (131) Wir werden deshalb die erste Realisierungsphase der Reformkonzepte von Bremen und Oldenburg unter dem Einfluß der bundeseinheitlichen staatlichen Planungsmaßnahmen für eine Neuregelung von Lehrerausbildung und -besoldung untersuchen.
Die Bedeutung dieser Analyse sehen wir darin, daß es mit den Bremer und Oldenburger Modellen in dem untersuchten Zeitraum gelungen ist, von der Planungs- zur Realisierungsphase der Studienreform überzugehen. Damit ist es möglich geworden, die praktischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Reformkonzeptionen aufzuzeigen.
Die Entwicklung der Bremer und Oldenburger Modellversuche wird von den fortwährenden Versuchen von Seiten des Bildungssenators von Bremen oder des niedersächsischen Kultusministers geprägt, die Reformen, die die Initiatoren der Modelle intendieren, von außen auszuhöhlen. Dies soll im folgenden an zentralen Konfliktpunkten zwischen Universität und staatlicher Administration gezeigt werden.
Schon kurz nach Aufnahme des Studienbetriebes in den ersten Ausbildungsgängen an den Bremer und Oldenburger Universitäten legten die zuständigen staatlichen Behörden Lehrerausbildungsgesetzentwürfe und Prüfungsordnungsentwürfe vor, deren Regelungen denen der Reformstudiengänge diametral entgegenlaufen.
So stellte der Bildungssenator von Bremen, Moritz Thape, im Juni 1972 einen Gesetzentwurf für die Lehrerausbildung (132) und im Februar 1973 einen Prüfungsordnungs-

entwurf für die Gymnasiallehrerausbildung vor (133), die beide wesentlichen Ansprüchen und Reformintentionen der Bremer Planungen nicht Rechnung tragen. Beide Entwürfe lehnen sich eng an die Tendenzen der administrativ geplanten überregionalen Vereinheitlichung der Lehrerausbildung an, beziehen sich explizit auf diese und können als Versuch von Seiten des Bildungssenators betrachtet werden, die Ausbildungsgänge an der Universität Bremen den auf Bundesebene bestehenden Tendenzen anzugleichen. Der Entwurf des Bildungssenators für ein Lehrerausbildungsgesetz sieht für die Reformuniversität in Bremen dieselben Regelungen wie die vor, die - zunächst von der Kultusministerkonferenz 1970 in Frankenthal geplant - schließlich in der Übereinkunft der Kultusminister aus SPD/FDP-regierten Bundesländern zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen als Konsensus festgehalten wurden. Der stellvertretende Vorsitzende der SPD-Fraktion in der Bremer Bürgerschaft betont, daß sich Thape dieser Hamburger Vereinbarung der SPD-Kultusminister verpflichtet fühle. (134)
Der Gesetzentwurf des Bildungssenators beinhaltet:

-anstelle des einheitlichen Lehramtes im Bremer Reform-Modell die Unterteilung der Lehrämter in ein Lehramt und ein erweitertes Lehramt mit unterschiedlicher Studiendauer von 6 bzw. 8 Semestern;

-anstelle der Einphasigkeit der Ausbildung in den ursprünglichen Planungen die Trennung der Ausbildung in die Studienphase an der Universität und den Vorbereitungsdienst in Schule und Studienseminar.

-Die Neuordnung des Prüfungswesens, ein weiterer Bestandteil der ursprünglichen Reformkonzeption, fehlt völlig. (135)

Der etwas später vorgelegte Prüfungsordnungsentwurf ergänzte die hier zum Ausdruck kommenden Intentionen einer

Zurücknahme von Bestandteilen des Reformmodells in bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge. Dies zeigt der Gesamttrend, die Ausbildung für Lehrer der Sekundarstufe II erneut an der traditionellen Gymnasiallehrerausbildung zu orientieren. Darauf verweist die Tatsache, daß der Prüfungsordnungsentwurf sich auf die Regelung der Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien, also an einer Schulform bezieht, obwohl die Gliederung der Lehrämter nach Schulstufen tragendes Prinzip des Bremer Modells ist.
Im Vordergrund steht jedoch, daß der Entwurf vollständig die Neuordnung der Gegenstandsbereiche des Studiums nach interdisziplinären Bezügen, ein weiteres grundlegendes Reformkriterium, übergeht und sich dagegen wieder am traditionellen Fächerkanon des Gymnasiums ausrichtet. R. Offergeld hob hervor, daß diese Regelung und ihre Folgeprobleme eine Gefahr für die Realisierung der Projektstudiengänge darstellten:

> "Durch die enormen stofflichen Anforderungen, von denen der neue Prüfungsordnungsentwurf spricht, macht er das Projektstudium zunichte, da rein stofflich vielmehr (!) verlangt wird, als thematisch durch zwei Projekte ... erfüllt werden könnten(!).
> Es werden hier so unsinnige Forderungen wieder erhoben, wie die einer obligatorischen Prüfung in Latein und einer obligatorischen Prüfung in Mittelhochdeutsch, etwa für einen, der Deutschlehrer werden will." (136)

Auch die Verfahrensregelungen für Prüfungen sind in mehrerer Hinsicht gegen die ursprüngliche Reformkonzeption gerichtet. Sie implizieren die Wiedereinführung der gerade abgeschafften Abschlußklausuren ebenso wie eine ungleiche Kompetenzverteilung zwischen staatlicher und universitärer Seite im Sinne eines Übergewichts staatlicher Befugnisse bei der Organisation, der Auswahl der Thematik und bei der Benotung der Prüfung. Es wird, um nur ein Beispiel zu nennen, dem staatlichen Prüfungsamt das Recht eingeräumt, darüber

zu entscheiden, ob ein Thema der schriftlichen Prüfungshausarbeit eines Studenten wissenschaftlich sei oder nicht. Ferner kann staatlicherseits das Thema der mündlichen Prüfung sowie die Art ihres Ablaufs festgelegt werden. (137)
Dieser Prüfungsordnungsentwurf, im Zusammenhang mit den Planungen des Bildungssenators für ein Lehrerausbildungsgesetz, hatte nicht nur einen mehrtägigen Streik der Studenten zur Folge (138) und stieß nicht nur auf Proteste bei den Hochschullehrern, sondern auch auf den Widerstand von SPD-Abgeordneten in der Bremer Bürgerschaftsfraktion. Auf ihre Initiative hin und auf Druck vieler Hochschulangehöriger konstituierte sich ein Unterausschuß der SPD-Fraktion im Bremer Senat zu Fragen der Lehrerbildung, insbesondere zur Lehrerbildungsgesetzgebung, um einen Kompromiß zwischen den Planungen von Hochschule und Staat auszuhandeln. Dem Unterausschuß gehörten Vertreter von Universität, Bildungssenator und SPD-Fraktion an, den Vorsitz führte der stellvertretende Vorsitzende der Bremer Bürgerschaftsfraktion der SPD, Horst-Werner Franke. (139) Diese Kommission erarbeitete 1973 einen neuen umfassenden Entwurf für ein Lehrerausbildungsgesetz in Bremen. Darin wurde eine gleichwertige und nach einem langfristigen Stufenplan zu realisierende einphasige Lehrerausbildung angestrebt. (140)
Ein Schwerpunkt des Modells liegt in Anbetracht der heftigen Auseinandersetzungen zwischen der Universität Bremen und den staatlichen Instanzen auf einer institutionellen Regelung möglicher Konflikte zwischen Hochschule und den zuständigen staatlichen Stellen durch die Schaffung halbparitätisch besetzter Gremien mit entsprechenden Kompetenzen. (141) Diese Institutionen sollen vor allem in der Zeit des Übergangs zur einphasigen Lehrerausbildung die Verzahnung von universitären Ausbildungsanteilen und von bisher allein unter

staatlicher Aufsicht stehender 2. Studienphase vorbereiten.
Der Entwurf regelt weiterhin das Problem der Prüfungen so, daß kumulative Prüfungen eingeführt werden und Abschlußklausuren entfallen.
Das am 26.6.1974 von der Bremer Bürgerschaft endgültig verabschiedete Lehrerausbildungsgesetz (142) übernimmt grundlegende Teile des Kommissionsentwurfs, andere konnten sich jedoch nicht durchsetzen. Der Gesetzestext beinhaltet im Sinne des sogenannten "Franke-Entwurfs" und entgegen den ursprünglichen Intentionen Thapes die einheitliche, gleichrangige und gleichwertige Ausbildung für Lehrer aller Schulstufen bei einer mindestens achtsemestrigen Studiendauer an der Universität (§ 4,5) sowie einem 18monatigen Vorbereitungsdienst (§ 6,4). Die Zweiteilung der Lehrämter mit unterschiedlicher Studiendauer, wie sie Thape vorsah, ist damit abgelehnt.
Dagegen wurden jedoch unterschiedliche Schwerpunkte für die Ausbildung auf den einzelnen Schulstufen festgelegt, so daß dem Studium für das Lehramt der Sekundarstufe II eine gewisse Sonderstellung dadurch eingeräumt wird, daß es als einziges das Studium eines Faches "mit fachwissenschaftlicher Vertiefung" (§ 9,6) neben einem weiteren Fach verlangt. Dies entspricht ebensowenig den ursprünglichen Vorstellungen der Bremer Planer wie die Tatsache, daß auch die einphasige Ausbildung nicht gesetzlich verankert werden konnte.
Auf der Grundlage des Lehrerausbildungsgesetzes wurde auch die "Vorläufige Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien" vom 2.10.1973 revidiert und statt dessen in Ausfüllung des § 26,6 des Bremischen Lehrerausbildungsgesetzes eine "Vorläufige Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen" vom 29. Oktober 1974 erlassen. (142a) Diese regelt die Prüfungsvoraussetzungen

für a l l e Lehrämter und konkretisiert die Vorschriften des Lehrerausbildungsgesetzes.
Mit der Verabschiedung des Lehrerausbildungsgesetzes und dem nachfolgenden Erlaß der Prüfungsordnung wurde in Bremen der vorläufige Schlußstrich unter eine Entwicklung gesetzt, die von der ständigen Auseinandersetzung zwischen Staat und Hochschule über die Frage geprägt ist, ob das Reformmodell entsprechend seinen ursprünglichen Intentionen realisiert werden soll oder ob wichtige Reformprinzipien zurückgenommen werden müssen. Die Initiativen des Bildungssenators bezweckten vor allem, die Umsetzung der ursprünglichen Planungen auf dem Wege der Angleichung des Bremer Reformmodells an die Tendenzen bundesvereinheitlichender staatlicher Lehrerausbildungsreform zu unterlaufen. Diese staatlichen Empfehlungen, Übereinkünfte oder gesetzlichen Fixierungen sollten dazu benutzt werden, eine in anderer Richtung angelegte Reformkonzeption an ihrer Realisierung zu hindern.
In Bremen setzten sich jedoch die Versuche zur Anpassung des universitären Reformmodells an die auf Bundesebene koordinierten staatlichen Planungsmaßnahmen nicht nahtlos durch, so daß in einigen Punkten die ursprünglichen Vorstellungen der Planer zur Lehrerausbildungsreform durchgesetzt werden konnten.
Die Entwicklung, die das Bremer Modell genommen hat, zeigt, daß die Durchsetzung gegenwärtiger Trends der gesamtstaatlichen Bildungsplanung zum entscheidenden Hemmnis von universitären Reformmodellen geworden ist.
Mit ähnlichen Problemen behaftet, jedoch mit unterschiedlichen Ergebnissen verlief die Entwicklung des zeitlich später angelaufenen Oldenburger Modellversuchs. Auch hier wurden der Realisierung der universitären Reformkonzeption von seiten des Kultusministers Beschränkungen auferlegt, die sich gegen die zentralen

Reformprinzipien einer einheitlichen, einphasigen und gleichrangigen Lehrerausbildung richteten. Auch hier begründeten die staatlichen Stellen auf Landesebene die Beschränkungen mit dem Hinweis auf die Trends der bundesstaatlichen Planungen. Im Mai 1974, unmittelbar nach der Veröffentlichung der Arbeitsvorlage der sogenannten 12er Kommission (143), teilte der niedersächsische Kultusminister der Universität Oldenburg mit, daß

> "die Ausbildungsgänge im Modellversuch ... nicht, wie ursprünglich beabsichtigt, auf einheitlich zehn Semester festgelegt werden können, ... (sondern) wie folgt anzulegen (sind): Für das Lehramt mit dem Schwerpunkt Primarstufe oder Sekundarstufe I einen neunsemestrigen Ausbildungsgang für ein Fach und einen Lernbereich der Primarstufe oder für zwei Fächer; für das Lehramt mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II einen elfsemestrigen Ausbildungsgang für ein erweitertes Fach und ein Fach." (144)

Dies bedeutete ein Einschwenken auf die Vorschläge der sogenannten 12er Kommission im Sinne eines zweigeteilten Lehramts und die Zurücknahme der Vorstellungen für ein Lehrerausbildungsgesetz, wie sie der damalige Kultusminister v. Oertzen in die Regierungserklärung hatte aufnehmen lassen. Der Kultusminister begründete diese neue Position mit der ausgebliebenen Einigung der Bundesländer über die Lehrerbesoldung, die "gewissermaßen das Knochengerüst der Lehrerausbildung" (145) darstelle.

Für die Universität Oldenburg bahnt sich hiermit bei gleichgearteten Behinderungen eine andere Problemlösung an: die einheitliche, gleichrangige Lehrerausbildung scheint nicht wie in Bremen durchgesetzt werden zu können, vielmehr deutet alles auf eine reibungsloser als in Bremen verlaufende administrativ verordnete Anpassung an die Studienreformtendenzen bundesstaatlicher Planung hin.

2.1.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich zur Entwicklung der Studienreformbemühungen um die Lehrerausbildung im Zeitraum von 1969 bis 1974 folgendes feststellen:

I. Tendenzen staatlicher Reformbemühungen auf Bundesebene.

1. Die im Zuge der Amtsübernahme der SPD/FDP-Bundesregierung im Jahre 1970 vorgelegten staatlichen beziehungsweise halbstaatlichen Dokumente zur Reform der Lehrerausbildung (Bildungsbericht '70, Strukturplan) zielen auf eine bundesweite Vereinheitlichung folgender Reformbestrebungen für die Lehrerausbildung:

   a) Sie votieren für eine Neugliederung der Lehrerausbildung entsprechend einem horizontal gegliederten Schulwesen, deren Kernstück die prinzipiell einheitliche und gleichrangige Ausbildung des Lehrers für verschiedene Schulstufen anstatt wie bisher für verschiedene Schulformen darstellt.

   b) Für die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge werden die zentralen Gliederungs- und Orientierungspunkte aufgeführt, wenngleich deren Diskussion nicht im Mittelpunkt der Reformvorschläge steht.

2. Die in der Folgezeit auf Bundesebene erstellten staatlichen Dokumente (Bildungsgesamtplan, Frankenthaler Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die Übereinkunft der SPD/FDP-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen vom 23.10.1972 sowie Bericht und Vorschlag der sogenannten 12er Kommission) folgen diesen Zielen nicht, sondern nehmen die in ihnen

enthaltenen Reformprinzipien in wichtigen Punkten zurück:

a) Die Inhalts- und Zieldiskussion wird vollständig zugunsten detaillierter Strukturregelungen für Ausbildungsgänge fallengelassen.

b) Diese Strukturregelungen avancieren zum grundlegenden Gehalt der Reformen. Ihr Inhalt entspricht jedoch nicht dem ehemaligen Kernstück der Reform, der einheitlichen und gleichrangigen Lehrerausbildung.
Zwar wird nominell die Stufenlehrerkonzeption beibehalten, ihr Gehalt jedoch abgebaut: auf dem Wege über eine Zweiteilung der Lehrämter in ein Lehramt und ein erweitertes Lehramt sowie über die damit einhergehende abgestufte Studiendauer mit nachfolgender unterschiedlich hoher Besoldung im Beruf wird das Prinzip der Einheitlichkeit zugunsten neuer Formen der Hierarchisierung zwischen den Lehrergruppen aufgegeben. Dieser Trend zur Hierarchisierung wird bei der Studiengangsentwicklung durch die verschiedensten bis ins Detail gehenden Strukturregelungen weiter verfestigt.

c) Diese präzisen Strukturregelungen für eine hierarchisierte Lehrerausbildung geben den eingegrenzten Entwicklungsrahmen für alle nachfolgenden Bemühungen um die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge vor.

II. Studienreformbemühungen an den neugegründeten Universitäten Bremen und Oldenburg

1. Von diesen Tendenzen staatlicher Bildungsplanung für die Lehrerausbildung auf Bundesebene setzen sich die Reformbemühungen an den neugegründeten Universitäten Bremen und Oldenburg entschieden ab.

a) Ausgangs- und Kernpunkt ihrer Studiengangsentwürfe ist die Reform der Inhalte des Studiums. Nur im Kontext dieser Inhaltsdiskussion werden die Probleme der Strukturierung von Studiengängen und die Frage nach den Organisationsprinzipien der Hochschulen gelöst.

b) Kennzeichnendes Merkmal der Studienreformentwicklung an den neugegründeten Universitäten ist das Projektstudium, mit dem die Planer einen konstruktiven Gegenvorschlag zum bisherigen Hochschulbetrieb zu leisten versuchen, vor allem zu dessen entschiedensten Mangel, dem Dualismus von Theorie und Praxis. Ihr Gegenkonzept besteht in dem theoretischen Bezug der Wissenschaft auf die gesellschaftliche Praxis mit dem Ziel, relevante gesellschaftliche Aufgaben zu lösen.

c) Die Vorschläge für die Ausgestaltung der Lehrerausbildung entsprechen diesen Prinzipien. Die Vorlagen der Planer gehen von einer prinzipiell einheitlichen, gleichrangigen Lehrerausbildung aus, die auf eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis in allen Studienphasen abzielt.

2. Die Realisierungsphase der Bremer und Oldenburger Reformmodelle zeigte, daß den neugegründeten Universitäten wenig Zeit gelassen wurde, ihre Konzeptionen, die erst in den Anfängen als stringente Programme entwickelt waren, in der Praxis zu erproben. Als entscheidendes Hindernis bei der Realisierung der Reformmodelle erwiesen sich die Versuche von staatlicher administrativer Seite, über gesetzliche oder verwaltungsrechtliche Regelungen die Bremer und Oldenburger Konzeptionen den Trends bundesweiter

staatlicher Studienreform anzupassen und somit von außen auszuhöhlen. Über die Festlegung von Prüfungsordnungen sowie über die Verabschiedung neuer Lehrerausbildungsgesetze wird der Spielraum für die theoretische Ausfüllung und praktische Erprobung der geplanten Reform eingeengt.

Die Ausgangsthese, daß die zentralisierte bundesstaatliche Planung im Bereich der Lehrerausbildung die dezentralisiert verlaufende Studienreformarbeit neugegründeter Hochschulen in SPD/FDP-regierten Bundesländern hemmt, kann für die Bremer und Oldenburger Planungen somit als bestätigt gelten.

Exkurs: Lehrerausbildungsreform und Studienreform im Hochschulrahmengesetz

In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß die hier für die Lehrerausbildung aufgezeigten Tendenzen auch für andere Bereiche staatlicher Studienreform gelten. Dies soll anhand zentraler Regelungen des Hochschulrahmengesetzes nachgewiesen werden.
Das Hochschulrahmengesetz, das seit 1970 in der öffentlichen Auseinandersetzung steht und im Dezember 1974 endgültig vom Bundestag verabschiedet wurde, stellt die bisher weitestgehende gesetzliche Regelung für den Hochschulbereich dar. Da es ausdrücklich und mit großer Intensität das Problem der Studienreform aufgreift und grundsätzlich regelt, werden in absehbarer Zeit die dortigen Fixierungen die Studienreformentwicklungen in den Bundesländern bestimmen.
In grundlegenden Punkten werden die für den Bereich der Lehrerausbildung aufgezeigten Trends der bundeseinheitlichen staatlichen Bildungsplanung bestätigt, z.B.:

1. Ein Vergleich zwischen den verschiedenen Regierungsgesetzentwürfen des Hochschulrahmengesetzes zwischen 1970 und 1974 zeigt auch hier eine Zurücknahme ursprünglicher Reformziele und eine Anpassung der Vorstellungen der SPD/FDP-Bundesregierung an die Ziele der CDU/CSU. Dies sei an einem Beispiel aufgezeigt, das gleichzeitig inhaltliche Parallelen zur Studienreformentwicklung in der Lehrerausbildung aufweist.
   Die Bundesregierung geht in dem am 29.8.1973 vom Bundeskabinett beschlossenen Gesetzentwurf (146), der in dieser Form vom Bundestag verabschiedet wurde, von dem in ihrem Entwurf vom 3.12.1970 angestrebten Ziel eines gleichrangigen, in sich gestuften Gesamthochschulsystems zugunsten eines hierarchisierten Ausbildungsgefüges, wie es auch bei der Lehrerausbildung vorzufinden ist, ab. Das zeigt sich insbesondere an der Aufgabe der Verbindlichkeit des Prinzips der integrierten Gesamthochschule, das in § 5 des Gesetzentwurfs vom 3.12.1970 verankert war. (147) Stattdessen votiert man für eine freie Entscheidung der Länder zwischen integrierten oder kooperativen Gesamthochschulen (§ 5 des Gesetzentwurfes vom 29.8.1973). Damit gibt die Bundesregierung dem Druck der CDU/CSU-Opposition nach, die bereits in ihrem Entwurf von 1970 die Festlegung auf die integrierte Gesamthochschule ablehnte. (148)

2. Entsprechend der Tendenz in der Lehrerausbildungsreform, Strukturentscheidungen vor der inhaltlichen Revision der Studiengänge zu treffen, legt auch das Hochschulrahmengesetz vorab Regelstudienzeiten als "maßgebend für die Gestaltung der Studienordnung"(149) fest, d.h.: "Studieninhalte sind so auszuwählen und zu begrenzen, daß das Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann". (150)

3. Darüber hinaus ist - ebenfalls parallel zu den Regelungen der Lehrerausbildungsreform - eine Aufteilung in drei- und vierjährige Studiengänge vorgesehen, wobei die dreijährigen Studiengänge vorrangig entwickelt werden sollen. (151)

Dies weist darauf hin, daß die Tendenzen, die für die Lehrerausbildungsreform herauskristallisiert wurden, sich nicht nur auf den Bereich der Lehrerausbildung beschränken, sondern als Tendenzen der Studienreform von staatlicher Seite insgesamt angesehen werden können.

2.2 Politische und finanzielle Bedingungen der Lehrerausbildungsreform

Die Entwicklung der Reformbemühungen um die Lehrerausbildung, wie sie für den Zeitraum von 1969-1974 dargestellt wurde, deutete wiederholt auf ähnlich gelagerte Probleme hin, die sich beim Übergang von der Planungs- zur Realisierungsphase der Reformprojekte zuspitzten. Es ging dabei um die Frage, ob überhaupt und wenn ja, wie die vorgelegten Modelle praktisch durchgesetzt werden können. Die bildungsplanerische Entwicklung für die Lehrerausbildung zeigte, daß eine Realisierung der mannigfach vorliegenden Pläne, wenn überhaupt, dann nur mit wesentlichen Abstrichen von den ursprünglichen Zielen und Prinzipien erreicht werden konnte. So gab es zwei Varianten in der Entwicklung der Reformvorhaben: entweder wurden sie von ihren Initiatoren schrittweise zurückgenommen oder durch verschiedene von außen einwirkende Gegenbestrebungen in ihrer Realisierung behindert. Dies betrifft sowohl die Entwicklung der staatlichen Bildungsplanung auf Bundesebene, deren Probleme eher mit der ersten Variante erfaßt werden, als auch die Studienreformbe-

mühungen an den neugegründeten Universitäten, deren Behinderungen eher der zweiten Variante zuzurechnen sind. Ausgehend von den dargestellten Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Reformvorhaben, steht im folgenden die Analyse der möglichen Gründe für diese Entwicklung im Vordergrund. Leitgedanke ist die These, daß eine wesentliche Ursache für Fehlschläge bei der Durchsetzung der Reform in der mangelnden oder unzureichenden politischen und finanziellen Absicherung der jeweiligen Pläne liegt. Diese These wird anhand der Überlegungen und Vorschläge belegt, die die Verfasser der Dokumente selbst unterbreiten, um die Durchsetzung ihrer Modelle zu gewährleisten. Wir wenden uns damit einigen strategischen Fragen zu, die mit der Planung und Realisierung von Studienreformvorhaben einhergehen und der weiteren Klärung bedürfen.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Strategiebestimmung zur Absicherung von Studienreformbemühungen in der BRD die Lösung so diffiziler Fragen voraussetzt wie zum Beispiel: Wie wird die Studienreform als Teil der gesamtpolitischen Entwicklung von dieser bestimmt und umgekehrt? Welche bündnispolitischen Erwägungen müssen angestellt werden, um diejenigen Kräfte auszumachen, die ein Interesse an der Entwicklung einer demokratischen Studienreform haben und wie sind diese in die praktische Studienreformarbeit einzubeziehen? Eine ausführliche Erörterung solcher Fragen würde den Rahmen dieser Ausführungen übersteigen.

Es sollen an dieser Stelle diejenigen strategischen Aspekte analysiert werden, die sich im Zuge der Studienreformentwicklung für die Lehrerausbildung seit 1969 als Problem herausgestellt hatten.

2.2.1 Politische und finanzielle Bedingungen der Lehrerausbildungsreform und ihre Berücksichtigung in der bundeseinheitlichen staatlichen Bildungsplanung

Zunächst wenden wir uns der zwischen 1969 und 1970 entwickelten staatlichen und halbstaatlichen Bildungsplanung zu, die auf Bundesebene vereinheitlichende Regelungen für die Lehrerausbildungsreform anstrebt bzw. durchsetzt. Die hier angesprochenen Dokumente nehmen nicht alle zu dem Problem der Absicherung ihrer Planungen Stellung. Ob dies getan oder unterlassen wird, liegt am Charakter der Texte, wie er durch den unterschiedlichen Kompetenz- und Aufgabenbereich der Gremien, die die Dokumente publizieren, geprägt wird. So finden wir z.B. in der Übereinkunft der SPD/FDP-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen keine Angaben darüber, welche einzelnen Schritte unternommen werden müssen, um ihre Durchsetzung in den einzelnen Ländern tatsächlich zu gewährleisten. Die Ursache dafür sehen wir darin, daß diese Übereinkunft der Kultusminister der SPD/FDP-regierten Bundesländer lediglich eine Willensbekundung war, die konkrete Art und Weise ihrer Umsetzung jedoch den einzelnen Bundesländern vorbehalten wurde.
Ebenso ist das Fehlen entsprechender Äußerungen in der Frankenthaler Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1970 zu erklären. Während die SPD/FDP-Übereinkunft und die Frankenthaler KMK-Empfehlungen keine Überlegungen zu den zur Debatte stehenden Problemen anstellen, legen andere staatliche beziehungsweise halbstaatliche Gremien in ihren Dokumenten präzise Erörterungen zum Problem der Umsetzung und Realisierung ihrer Planungen vor. Dies geschieht entweder auf der Grundlage eines selbstgesetzten Anspruchs oder des vertraglich geregelten Aufgabenbereichs der verfassenden

Gremien. Im Strukturplan, im Bildungsbericht '70 und im Bildungsgesamtplan äußern sich die Verfasser zur Problemlage.
Die Überlegungen im Strukturplan stehen aus zwei Gründen an erster Stelle der Analyse:

1. Die Verfasser greifen am ausführlichsten und in adäquater Weise das Problem der Durchsetzung der Reformvorhaben auf. Sie wollen eine "Übersicht über Grundgedanken" für die Realisierung ihrer Vorschläge geben und "einige konkrete Maßnahmen zur Vorbereitung der Reform" empfehlen. (152) Die Überlegungen im Strukturplan sollen als Gerüst für die Weiterarbeit an Detailproblemen und als Übersicht über die anstehenden Fragestellungen betrachtet werden.

2. Auch hinsichtlich der Frage der politischen und finanziellen Absicherung der Bildungsreform ist ein regressiver Entwicklungsprozeß im Zeitraum von 1969-1974 feststellbar. Die Positionen des Strukturplans beinhalten die weitestgehenden Forderungen, die jedoch im Verlauf der Entwicklung schrittweise zurückgenommen werden. Sie dienen als Ausgangspunkt und Maßstab für die Analyse der Entwicklung.

Bei der Analyse wird auf die Aussagen der Dokumente zur Absicherung der gesamten Bildungsreform abgestellt, weil die direkte Abhängigkeit der Lehrerausbildungsreform von der gesamtstaatlichen Bildungsplanung und damit von deren Prioritäten und Vorgaben sich als bestimmendes Merkmal der Entwicklung der Lehrerausbildung erweist.
Auf die Entwicklung so detaillierter und spezieller Probleme, wie sie die sogenannte 12er Kommission für den Bereich der Lehrerbesoldung aufgreift, muß hier nicht eingegangen werden, weil ihre Ergebnisse zwar

als exemplarische Bestätigung des Gesamttrends gewertet werden können, jedoch keine grundsätzlich neuen Aspekte des Trends kennzeichnen.
Im Strukturplan lassen sich drei Ebenen unterscheiden, die in unterschiedlicher Weise bei der Absicherung bildungspolitischer Reformvorhaben Bedeutung erlangen:
Auf der e r s t e n Ebene, die den umfassendsten Rahmen absteckt, in dem die Autoren des Strukturplans das Problem der Absicherung der Bildungsreform diskutieren, wird dieses in den Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Planungsprozesse eingeordnet. So heißt es: "Die von ihr (der Bildungskommission, d.V. - M.H.) geplante Strukturreform läßt sich aber ohne eine Reform der Bildungsverwaltung nicht durchführen". (153) Dabei faßt der Strukturplan den Begriff der Verwaltung so weit, daß er "Fragen der Planung, Finanzierung, Aufsicht, Beratung, Leitung und Selbstverwaltung" (154) in sich einschließt. In Präzisierung dieses Begriffs der Verwaltungsreform wird festgestellt, daß und inwiefern die Durchführung der zu ihrer Realisierung notwendigen Planungsprozesse Teil gesamtgesellschaftlicher Zielsetzung einschließlich ihrer Realisierung ist. Die Verfasser führen aus: "Die Planung des Bildungswesens läßt sich nicht von der Planung in anderen Bereichen trennen. Die Zielsetzungen der Bildungsplanung ergeben sich aus der Kultur-, Sozial- und Wirtschaftspolitik. Ihre Durchführung muß in die Finanzplanung eingeordnet werden." (155)
Diese Positionen implizieren, daß die Realisierung der Bildungsreform auch abhängig ist von Prioritätensetzungen und Entscheidungen in den anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, daß sie daher auch nur bei einer entsprechend koordinierten Politik in allen Bereichen verwirklicht werden kann.
Die z w e i t e Ebene, auf der im Strukturplan Probleme der Umsetzung der Bildungsreform diskutiert wer-

den, behandelt Fragestellungen der Bildungsplanung im engeren Sinne, d.h. welchen Stellenwert die Bildungsplanung im Reformprozeß der gesamten Gesellschaft einnimmt. Es wird nicht nur betont, daß "Bildungsplanung ...Teil einer Reformpolitik für das Bildungswesen sein" und "die Strukturreform und die Curriculum-Revision einbeziehen (müsse)" (156), sondern es heißt darüber hinaus: "sie (die Bildungsplanung, d.V. - M.H.) zielt auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen ab". (157) Die Verfasser des Strukturplans akzentuieren auch an dieser Stelle die Abhängigkeit der Bildungsplanung von politischen Zielentscheidungen und fordern für eine Verbesserung der Entscheidungsfindung und als Bindeglied zwischen Bildungspolitik und Bildungsplanung den Aufbau verschiedener kooperativer Beziehungen: "Die politischen Zielentscheidungen in der Bildungsplanung müssen dort fallen, wo die politische Verantwortung dafür liegt, bei Regierung und Parlament... Zur Vorbereitung der Entscheidungen über die Planungsziele bedarf es einer Kopperation von Regierung, Verwaltung, Wissenschaft und gesellschaftlichen Gruppen." (158)

Erst nach der Erläuterung der im Prozeß der Bildungsreform zu beachtenden Interdependenzen sowie nach der Klarstellung der von der Bildungskommission aufgestellten bzw. anerkannten Prinzipien gehen die Verfasser über auf die d r i t t e Ebene ihrer flankierenden Maßnahmen zur Absicherung der Planungen, auf die Ebene der Bildungsfinanzierung.

Gemäß dem Staatsabkommen der Länder über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates vom 22.2.1966 hat die Bildungskommission neben der Erstellung von Bedarfs- und Entwicklungsplänen für das Bildungswesen auch die Aufgabe, für ihre Vorschläge "den Finanzbedarf zu berechnen". (159) Die Bildungskommission legt daher im Kapitel VI des Strukturplans ausführ-

liche Finanzplanungen vor. Sie hebt hervor, daß es sich bei diesen um "Zielprojektionen" und nicht um bloße "Trendextrapolation im gegebenen System" handelt; das bedeutet: mit diesen Finanzierungsvorschlägen "werden eingreifende bildungspolitische Entscheidungen vorausgesetzt". (160) Im Bereich der Lehrerausbildung fallen darunter z.B. die "Verbesserung der Lehrerbildung" sowie die "Verbesserung der Relation Schüler je Lehrer". (161)
Auf der hypothetischen Grundlage, daß diese Entscheidungen im Sinne der Empfehlungen des Strukturplans getroffen werden, unterbreitet die Bildungskommission Finanzierungsvorausschätzungen, die durchgängig eine drastische Erhöhung finanzieller Mittel in sämtlichen Bereichen des Bildungswesens vorsehen. Sie fordert, den "Vorrang für den Anspruch der Bildungseinrichtungen" dergestalt zu realisieren, daß der Anteil der Schul- und Hochschulausgaben am Bruttosozialprodukt in der BRD von 3,4% im Jahre 1965 auf 6,1-8,3% im Jahre 1980 ansteigen solle. (162) Dieser weitgehenden Zielprojektion für den gesamten Finanzrahmen der Bildungsreform entsprechen die Planzahlen und Ausgaben, die für die Teilbereiche des Bildungswesens angesetzt werden. So geht man davon aus, daß sich die Gesamtzahl der Lehrer, die notwendig ist, um die geplanten Strukturreformen Realität werden zu lassen, von 342.000 im Jahre 1967 auf 569.700-699.700 im Jahre 1980 erhöhen müsse. Weitere 4,8% Lehrer sind auszubilden, um die jährliche Rate der aus dem Beruf Ausscheidenden zu ersetzen (163), zuzüglich weiterer 5% zur Deckung des infolge der Lehrerweiterbildung entstehenden Mehrbedarfs. (164)
Einen weiteren Problembereich betrachtet der Strukturplan zwar als von großer Wichtigkeit für die Realisierung der Bildungsreform, ohne jedoch auch hierfür Vorschläge zu unterbreiten. Gemeint sind die Überle-

gungen zur Mitbestimmung auf allen Stufen des Bildungswesens, die der Strukturplan der späteren Arbeit der Bildungskommission vorbehält. (165) Wir halten diese Verschiebung für einen nicht zu unterschätzenden Mangel des Strukturplans, weil damit ein wichtiger Teil der Frage, wer die geplanten Reformen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen durchsetzen soll, nicht gelöst wird.

Z u s a m m e n f a s s e n d kann in bezug auf die Frage, welche Überlegungen der Strukturplan für den Umsetzungsprozeß seiner Planungen anstellt, festgehalten werden: der Strukturplan entwickelt - entsprechend seinem vertragsmäßig festgelegten Auftrag - Empfehlungen für die Umsetzung seiner Reformen in der Weise, daß er den letztendlich entscheidenden Gremien Fragestellungen, Problemzusammenhänge und Lösungsvorschläge aufzeigt. Er sieht die Notwendigkeit, die Bildungsreform auf mindestens drei Ebenen abzusichern:

- durch ihre Einordnung in einen Prozeß gesamtgesellschaftlicher Planungen und Veränderungen,
- durch die Förderung einer weitgehenden Bildungsplanung im engeren Sinne,
- durch die Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel.

Ferner erwähnt er die Notwendigkeit der demokratischen Mitbestimmung der Lernenden im Bildungswesen, ohne auf ihre inhaltliche Ausgestaltung näher einzugehen.
Auf keiner der genannten Ebenen unterläßt es der Strukturplan zu betonen, daß letztendlich die Verwirklichung der Bildungsreform abhängig von den entsprechenden politischen Zielentscheidungen ist, die im Sinne einer Reform oder gegen sie fallen.
Die Entwicklung der Bildungsreform sollte zeigen, daß sich tatsächlich die politische Prioritätensetzung im

gesamtgesellschaftlichen Rahmen als das Kernproblem bei der Entwicklung zumindest der staatlichen Bildungsplanung erwies. Dem soll am Beispiel des immer erneut umstrittenen Problems der Bildungsfinanzierung nachgegangen werden. (166)

Die Finanzierungsproblematik nahm vor allem in der Arbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung einen herausragenden Stellenwert ein. Im Gegensatz zum Bildungsrat und auch zum Wissenschaftsrat, die mit der staatlichen Administration auf Bund- und Länderebene nur lose verbunden und stärker konzeptionell arbeiten, wurde mit der Arbeit der Bund-Länder-Kommission eine Koppelung struktureller und finanzieller Programmierung auf gesamtstaatlicher Ebene durchgesetzt. So erhielt die Bund-Länder-Kommission nicht wie z.B. der Bildungsrat die Aufgabe, den Finanzbedarf für die eigenen Planungen aufzustellen, ohne das tatsächlich zur Verfügung stehende Finanzvolumen berücksichtigen zu müssen. Vielmehr sind ihre Finanzierungsvorschläge eng mit den Planungen von Bund und Ländern zu koordinieren. Dazu heißt es im Verwaltungsabkommen zur Errichtung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vom 22.6.1970: "Die Kommission stimmt ihre Tätigkeit mit der Forschungs- und Finanzpolitik und den wichtigsten Bereichen der Gesellschaftspolitik, insbesondere der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik unter Beachtung der Ziele der Raumordnung und der Landesplanung ab. D i e F i n a n z i e r u n g s v o r s c h l ä g e u n d d i e S t u f e n p l ä n e s i n d m i t d e n F i n a n z p l a n u n g e n v o n B u n d u n d L ä n d e r n a b z u s t i m m e n." (167)

Was dies im einzelnen heißt, präzisiert folgende Protokollnotiz zu dem Verwaltungsabkommen: "Bei der Abstimmung der Finanzierungsvorschläge und der Stufenpläne mit den Finanzplanungen von Bund und Ländern

ist der Finanzplanungsrat gemäß § 51 Haushaltsgrundsätzegesetz zu beteiligen." (168)
Diese Abhängigkeit des Bildungsbudgets der Bund-Länder-Kommission von den Festlegungen gesamt- und finanzwirtschaftlicher Gremien beschnitt die ursprünglichen Planungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in verschiedenen Punkten: Zunächst erklärte der Finanzplanungsrat am 14.9.1972, daß die von der Bund-Länder-Kommission angegebenen langfristigen finanziellen Zieldaten keinesfalls zu realisieren und damit zurückzuziehen seien. Er führte aus: "Gleichwohl lassen sich... gewisse Größenvorstellungen über die mögliche längerfristige Entwicklung der einzelnen öffentlichen Aufgabenbereiche gewinnen. Danach ist eine Entwicklung des Anteils der Bildungsausgaben einschließlich der Ausgaben für die Groß- und Ressortforschung am Bruttosozialprodukt von rund 4,5 % 1970 auf 8 % in 1980/85, wie es den Zielvorstellungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung entspricht, nicht erreichbar; selbst eine Steigerung auf etwa 6 % des Sozialprodukts in 1980/85 erscheint nicht realisierbar."(169)
Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung mußte daraufhin ihre langfristigen Planungen gemäß dieser Zielreduktion gestalten.
Hinzu kam der die unmittelbar anstehenden Finanzierungsfragen betreffende Beschluß der Regierungschefs vom 23.2.1973, der festlegte, "daß die Reformvorhaben insoweit finanziert und auch durchgeführt werden können, als sie im Jahre 1975 auf der Grundlage eines Finanzierungssockels von 53,6 Mrd. DM (Preisannahme 1972) beruhen." (170)
Diese Reduktion des Finanzvolumens von ursprünglich 57,2 Mrd. DM auf 53,6 Mrd. DM bedeutete de facto die

Aufgabe wichtiger Reformvorhaben und die Festlegung auf eine Fortschreibung des status quo. Dies bekräftigt der Bildungsgesamtplan: "Der Beschluß der Regierungschefs, im Jahre 1975 von einem Finanzierungssockel in Höhe von 53,6 Mrd. auszugehen, ermöglicht die Finanzierung eines Sachprogramms, das den Ausstattungsstand des Schul- und Hochschulbereichs im Jahre 1972 bei höherer Schüler- und Studentenzahl im Jahr 1975 beibehält. Damit wird einerseits eine Verbesserung gegenüber dem Basisjahr 1970 erreicht, andererseits können die in Teil II für das Jahr 1975 niedergelegten Planungsvorhaben nicht voll verwirklicht werden." (171)

Diese Beispiele zeigen, daß die Arbeit spezieller staatlicher bildungsplanerischer Gremien den Erfolg der Realisierung von Reformvorhaben nur sicherstellen kann, wenn sie selbst eingebettet ist in die Planung anderer gesellschaftlicher Bereiche und wenn sie von dort abgesichert wird. Dies zeigt sich an der Frage der Finanzierung deshalb besonders deutlich, weil sich hier am direktesten die Abhängigkeit einzelner Finanzierungspläne vom Gesamtvolumen öffentlicher Ausgaben dahingehend auswirkt, daß über die Mittelknappheit öffentlicher Haushalte mit nachfolgender Unterfinanzierung des Bildungsbereichs ganze Reformvorhaben zum Scheitern gebracht werden können. An den verschiedenen Entwürfen des Bildungsgesamtplans ließe sich im einzelnen aufzeigen, welche inhaltlichen Verschiebungen der Planungen sich bei jeweils unterschiedlich hoher Bereitstellung von Mitteln ergeben. (172)

Die Endfassung des Bildungsgesamtplans von 1973 muß als Ergebnis der Reduktion von Reformzielen aufgrund von Mittelknappheit verstanden werden. Blickt man von diesem Entwicklungsstand zurück auf den Bildungsbericht '70 der Bundesregierung, so kann man hier bereits Schwächen erkennen, die die nachfolgende Entwicklung mit verursacht haben.

Nimmt man die Positionen des Strukturplans als Ausgangspunkt, so finden wir im Bildungsbericht '70 bereits eine Verschiebung in der Schwerpunktsetzung vor. Zwar deutet auch der Bildungsbericht '70 noch an, daß die Bildungsplanung "die Interdependenzen zwischen dem Bildungswesen und allen übrigen gesellschaftlichen Bereichen berücksichtigen (müsse)". (173) Er konzentriert sich jedoch in seinen Ausführungen auf die Ebene der Bildungsplanung im engeren Sinne, insbesondere auf ihre verfassungsrechtliche Problemlage in der BRD einschließlich deren Folgeprobleme. (174)
In der Frage der Finanzierung schließt sich die SPD/FDP-Bundesregierung im Bildungsbericht '70 zunächst den Vorausschätzungen des Bildungsrates an und kommt so zu einem Jahresgesamtbedarf in der Größenordnung von 100 Mrd. DM für das Schul- und Hochschulwesen im Jahre 1980.
Die Bundesregierung ist sich darüber im klaren, daß die Realisierung der von ihr im Bildungsbericht '70 aufgestellten Ziele "nach den vorliegenden Schätzungen eine außerordentliche Steigerung der öffentlichen Mittel" erfordert. (175)
Angesichts dieser klaren Äußerungen erstaunt es um so mehr, daß sich die Bundesregierung zwar den weitergehenden, wenn auch unverbindlichen Empfehlungen des Bildungsrates anschließt, alle weiteren, insbesondere auch finanziellen Planungen jedoch auf das Bildungsbudget der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung verschiebt. (176) Betrachten wir die Arbeitsergebnisse der Bund-Länder-Kommission, so muß festgestellt werden, daß es eine wichtige Aufgabe der Bundesregierung hätte sein müssen, die von ihr im Bildungsbericht vorgelegten Ziele durch finanzielle Planungen und Prioritätensetzungen im Rahmen des gesamten öffentlichen Haushalts bereits frühzeitig im Jahre 1970 abzusichern.

Auch ein weiterer wichtiger Schritt zur finanziellen Absicherung der Bildungsreform wurde bis heute nicht in Angriff genommen. Die Neuaufteilung der Lasten zwischen Bund und Ländern im Sinne einer stärkeren Beteiligung des Bundes an den Bildungsausgaben, wie es ebenfalls im Bildungsbericht '70 gefordert wurde (177), ist bis jetzt nicht durchgreifend geregelt. Es ist bekannt, daß die größte Lücke bei der Bildungsfinanzierung in den Haushalten der Länder und Gemeinden liegt, die die Hauptlast der Ausgaben für das Bildungswesen tragen. (178) Ohne eine Neuaufteilung der Gesamtlasten zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften wird das Problem der Bildungsfinanzierung nicht zu lösen sein.
Die Bundesregierung vernachlässigt in ihrem Bildungsbericht '70 gerade die Frage der Absicherung der Bildungsreform im Rahmen ihrer Reformziele und ihrer Prioritätensetzung in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen und verlegt sich auf das Angehen von Einzelproblemen, die erst in Abhängigkeit von weitergehenden Zielentscheidungen gelöst werden können. Gerade zu ihrer Absicherung, deren Fehlen später zu einem Hemmnis bei der Realisierung der Bildungsreform wird (z.B. in der Arbeit der Bund-Länder-Kommission), schweigt sich die Bundesregierung aus. Die spätere Entwicklung der Bildungsreform wurde durch diese mangelnde politische und finanzielle Absicherung mit verursacht.

2.2.2 Politische und finanzielle Bedingungen der Lehrerausbildungsreform und ihre Berücksichtigung in der Studienplanung an den Universitäten Bremen und Oldenburg

Wird die staatliche Bildungsplanung zwischen 1969 und 1974 vorrangig durch die fehlende finanzielle Absiche-

rung und die Reduktion ursprünglicher Reformvorhaben geprägt, so standen die Planer der neugegründeten Universitäten Bremen und Oldenburg vor prinzipiell anders gelagerten Problemen. Ihre Reformprojekte wurden in besonderer Weise finanziell unterstützt. Zum Beispiel erhielt der Oldenburger Modellversuch eine finanzielle Förderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft in der Höhe von 2,3 Mill. DM. Die Bremer und Oldenburger Planer mußten sich demnach nicht dauernd gegen finanzielle Restriktionen behaupten. Eines ihrer Zentralprobleme bestand vielmehr in der Abwehr staatlicher Eingriffe gegen bestehende oder geplante Reformstudiengänge.
Wir gehen im folgenden auf die Frage ein, ob und wenn ja, in welcher Weise die Planer auf die anstehenden Schwierigkeiten vorbereitet waren und welche Gegenmaßnahmen sie ins Auge faßten.
Die Bremer Planer gehen explizit auf das Scheitern von Reformvorhaben an traditionellen Hochschulen ein und schlagen dagegen ein "Gesamtreformkonzept" vor, "das Inhalte und Formen von Forschung, Lehre und Studium und die Entscheidungsstruktur der Universität umfaßt". (179)
In der Frage der Organisation der Universitätsstruktur entsprechend den Anforderungen, die zur Durchsetzung reformierter Studiengänge auf Hochschulebene notwendig werden, sind die Bremer Planer bedeutend über die traditionelle Hochschulstruktur hinausgegangen. Dies zeigt sich zum einen in ihren Überlegungen zum organisatorischen Aufbau der Universität, der, wie aufgezeigt wurde (180), die Studiengangsentwicklung eng mit der Arbeit der Hochschulinstitutionen koppelt. Darüberhinaus strebt das Bremer Modell eine aktive Beteiligung der Studenten an der Weiterentwicklung der Studienprojekte an, was institutionell über eine halbparitätische Mitbestimmungsregelung abgesichert wird. (181)

Auch die Planer an der Universität Oldenburg konzentrieren ihre Überlegungen zur Durchsetzung des Reformmodells auf die Fragen der hochschulorganisatorischen und -politischen Absicherung der Projekte. Strukturmodell und Mitbestimmungsregelungen stehen auch hier im Vordergrund der Debatte. (182)
In beiden Dokumenten wird jedoch auf das Problem, das die größten Widerstände in der Realisierungsphase mit sich brachte, die Entwicklung der staatlichen Studienreformbemühungen, nicht grundsätzlich eingegangen. (183)
Somit sind die Planer wenig vorbereitet auf die Angriffe von staatlich-administrativer Seite. Das Zurückschrauben der Studienreform ist u.E. durch diese mangelnde Absicherung mitverursacht worden.
Wir meinen, daß diesen Problemen der neugegründeten Universitäten in Zukunft stärkere Beachtung geschenkt werden muß. Dies gilt sowohl für die Diskussionen an den Reformuniversitäten selbst als auch für die theoretische Weiterarbeit an Problemen der Studienreform. Die Frage, welche Schritte unternommen werden müssen, um einzelne Reformprojekte im Gesamtrahmen staatlicher Bildungsreform und gegen deren richtungbestimmende Tendenzen durchzusetzen, bedarf dringend der weiteren Klärung. Dabei käme es sowohl auf kurzfristige Überlegungen darüber an, wie der Reformanspruch gegenüber aktuellen staatlichen Eingriffen verteidigt werden kann, als auch auf langfristiger angelegte Erwägungen, mit welchen gesellschaftlichen Kräften die intendierten Reformen gegenüber den vielfachen Behinderungen durchgesetzt werden können.

3. Bildungs- und Lehrerbildungsreform in der wissenschaftlichen Reflexion. Theoretische Rahmenbedingungen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien

3.1 Theoretische Reflexion der Bildungsreform und ihres Gesellschaftsbezugs

3.1.1 Kritikpunkte am gegenwärtigen Stand des Bildungswesens und der Lehrerausbildung

Der gegenwärtige Stand des Bildungswesens und der Lehrerausbildung wird in den Konzeptionen sowohl mit unterschiedlicher Gewichtung als auch mit unterschiedlicher Betonung des Gesellschaftsbezugs kritisiert. Folgende Gruppierungen innerhalb der Modelle können dabei differenziert werden:

3.1.1.1 Dokumente ohne Kritik

Diejenigen Konzeptionen, die direkten politischen Empfehlungscharakter haben, die "Frankenthaler Beschlüsse" der Kultusministerkonferenz von 1970, die "Übereinkunft zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen" der SPD/FDP-Kultusminister von 1972 und der Bildungsgesamtplan von 1973 enthalten sich völlig der Kritik an der bestehenden Lehrerausbildung bzw. des Bildungssystems insgesamt. (184) Es geht aus diesen Konzeptionen nicht explizit hervor, auf welche Analyse des gegenwärtigen Bildungs- und Lehrerausbildungssystems sie sich stützen, wenn sie entsprechende Neuregelungen vorschlagen.

3.1.1.2 Dokumente mit beschreibender Kritik und vagem Gesellschaftsbezug

Die Mehrzahl der Modelle (Bildungsrat/Wissenschaftsrat, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Konferenz der Pädagogischen Hochschulen, Hessen, Berlin, Kassel) bezieht zwar eine Kritik mit in ihre Erwägungen

ein; dies geschieht jedoch nicht in systematisierter Form. Vielmehr sind vereinzelte Aussagen in jeweils verschiedenen Zusammenhängen zu finden. Hier soll der Versuch unternommen werden, diese einzelnen Kritikpunkte auf die dahinterstehenden Probleme und ihre systematischen Zusammenhänge hin zu befragen.
Die den Konzeptionen zu entnehmenden Kritikpunkte lassen sich in vier Problemkomplexen zusammenfassen, anhand derer wir versuchen, die inhaltlichen Bestimmungen der Konzeptionen zu erarbeiten.

3.1.1.2.1 Kritik am Auseinanderklaffen der gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem und deren Berücksichtigung in der Schulpraxis

Obwohl die entsprechenden Aussagen sehr spärlich sind, läßt sich ihnen entnehmen, daß es sich hier um einen zentralen Kritikpunkt am gegenwärtigen Bildungssystem handelt. Im Kern geht es darum, daß das heutige Bildungssystem seine Hauptfunktion nicht erfüllt: Die Ausbildung ist nicht in der Lage, Schülern und Studenten die Qualifikationen zu vermitteln, die in der gesellschaftlichen Praxis benötigt werden. Die Autoren des Strukturplans betonen, daß sich diese Entwicklung mit der immer schnelleren Umgestaltung aller gesellschaftlichen Bereiche zunehmend verschärft. "Schon immer ist der zu große zeitliche Abstand zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Berücksichtigung in der Schulwirklichkeit bemerkt und bemängelt worden. Je schneller aber die Umgestaltung des beruflichen, gesellschaftlichen und geistigen Lebens erfolgt, desto krasser tritt ein solcher Rückstand zutage. Eine Gegenwartsferne der Schule aber führt zu negativen gesellschaftlichen Konsequenzen." (185)

Dieser Prozeß drückt sich aus in der Diskrepanz zwischen dem Stand wissenschaftlicher Theoriebildung und seiner Umsetzung in Inhalte des Unterrichts. "Fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse veralten häufig schon in wenigen Jahren. Der daraus resultierende Rückstand des Schulfaches gegenüber dem Hochschulfach ist einer der offensichtlichen Mängel der Schule." (186)
Die Konzeptionen belassen es zumeist bei diesen oder ähnlichen allgemeinen Beschreibungen der Diskrepanz zwischen den gesellschaftlichen Erfordernissen und der Struktur des Bildungssystems. Sie gehen damit nur in Andeutungen auf die in der gesellschaftlichen Praxis liegenden Ursachen der Ausbildungsmisere ein. Die Beschreibung einiger Symptome ersetzt die Suche nach den Gründen dieser ungleichmäßigen Entwicklung von Bildungssystem und Gesellschaft. Das Interesse der Autoren beschränkt sich auf eine bloß deskriptive Darstellung.

3.1.1.2.2 Kritik an Organisation und Inhalten der bestehenden Schule

Die Kritik am bestehenden Schulsystem konzentriert sich durchgehend auf die ständig neu sich reproduzierende Ungleichheit der Bildungschancen. Die Ursache dafür wird in dem bestehenden viergliedrigen Schulsystem gesehen. Die Konzeptionen verurteilen die ungleiche Verteilung der Bildungschancen unter zwei Aspekten. Der eine bringt ein stärker politisches, der andere ein stärker ökonomisches Interesse in der Kritik zum Ausdruck.
Der Hessische Diskussionsentwurf argumentiert im Hinblick auf den erstgenannten Aspekt. Er sieht Inhalt und Struktur des traditionellen Schulwesens im Wider-

spruch zu den Anforderungen, die eine demokratische Gesellschaft erfüllen muß: "Das tradierte Schulsystem hat Gleichheit der Bildungschancen weder im Zugang zu weiterführenden Schulen noch in der Sicherung gleicher Chancen im Durchlaufen und Abschließen weiterführender Bildungsinstitutionen gewährleistet (vgl. Sozialstruktur der BRD / Repräsentanz in den Gymnasien und Hochschulen). Aus einer inhaltlich konkreten Analyse dessen, was in der Schule vermittelt wurde und wie es vermittelt wurde, ergibt es sich, daß Formen und Inhalte der zweiten Sozialisationsphase nicht den Ansprüchen einer inhaltlich demokratischen Gesellschaft entsprechen." (187)
Das Modell der Gesamthochschule Kassel weitet diese politische Kritik dahingehend aus, daß nicht nur Benachteiligungen zu konstatieren sind, sondern daß sie die Mehrheit der Bevölkerung treffen. "Durch das bestehende Bildungssystem wird im Rahmen der gegebenen Gesellschaftsstruktur die Mehrheit der Bevölkerung bezüglich der Befähigung zur Wahrnehmung ihrer Interessen und sozialen Chancen benachteiligt." (188)
Der zweite Gesichtspunkt wird im Berliner Modell thematisiert. Er bezieht sich weniger auf demokratische Forderungen als auf ökonomische Aspekte. Die Ausweitung von Bildungsmöglichkeiten für Arbeitnehmer wird als notwendig erachtet, um den Anforderungen einer Industriegesellschaft an die Ausbildung gerecht zu werden:

> "Die Erfordernisse eines hochindustrialisierten Gesellschaftssystems an die Qualifikationsvoraussetzungen zukünftiger Arbeitnehmer stehen im Widerspruch zu dem viergliederigen isolierten Schulsystem, einem Relikt aus überkommenem Standesdenken. D.h., der traditionelle Ansatz, einem kleinem Teil der Schüler 'Bildung' zu vermitteln, die die Grundlage zur Selbständigkeit im Denken darstellt, dem größten Teil aber nur das Maß an Ausbildung zukommen zu lassen, das er für die Ausübung eines 'Berufes' braucht, wird heute sogar von Seiten des Beschäftigungs-

> systems (Gesamtheit derjenigen, die Beschäftigungsverhältnisse begründen, wie z.B. Industrie, Handwerk, Handel, Dienstleistungsgewerbe, Selbständige, Verwaltung) abgelehnt." (189)

Beide Aspekte der Kritik am Schulwesen beziehen dessen Bezug zu gesellschaftlichen Anforderungen ein. Zum einen werden dabei stärker die Ansprüche, die sich aus der politischen Forderung nach Demokratie ergeben, betont; zum anderen neue Qualifikationserfordernisse einer "Industriegesellschaft" in den Mittelpunkt gestellt. Das bestehende Schulwesen ist entsprechend den Vorstellungen dieser Konzeptionen nicht in der Lage, den ökonomischen und politischen Anforderungen der heutigen Gesellschaftsordnung gerecht zu werden. Wie diese Gesellschaftsordnung beschaffen ist, wird von den Modellen nicht bestimmt.
Die Kritik am Schulwesen konkretisiert die in den Modellen konstatierte Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Erfordernissen und dem Bildungssystem nur in Hinblick auf die Mängel der Schule. Eine Analyse der gesellschaftlichen Anforderungen findet auch hier nicht statt.

3.1.1.2.3 Kritik an Organisation und Inhalten der bisherigen Studiengänge für Lehrer

Der Schwerpunkt der Kritik dieser Gruppe von Konzeptionen liegt auf der Darlegung der Schwächen in Organisation und Inhalten der bisherigen Studiengänge für Lehrer. Die Kritikpunkte selbst variieren in den Modellen kaum, sie werden lediglich in verschiedene Begründungszusammenhänge gestellt.
Als zentrales Problem der Studiengänge wird durchgehend die zu starke Fachorientierung der Ausbildung und die mangelnde Vorbereitung auf die Berufstätigkeit als

Lehrer gesehen. Dem entspricht die Unzulänglichkeit von fachdidaktischem sowie erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichem Lehrangebot. So schreibt der Hessische Diskussionsentwurf, daß, gemessen an den Ansprüchen einer professionalisierten Lehrerausbildung sowohl das Angebot in Fachdidaktik als auch der Integrationsansatz zwischen pädagogischer und psychologisch-soziologischer Fundierung der didaktischen Forschung und Lehre ungenügend sei. (190) Der Hessische Diskussionsentwurf kritisiert diesen Mangel in Hinblick darauf, daß die Lehrer durch ihre Ausbildung nicht befähigt werden, den veränderten Anforderungen ihres Berufes Rechnung zu tragen: "Wie Wiethölter für die Juristen könnte man entsprechend für die Lehrer feststellen, daß sie den Anforderungen der Gesellschaft an 'ihre Erziehung' nicht gerecht werden können. Für ein tradiertes System der Erziehung sind sie ausgebildet, den notwendigen Veränderungen sind sie nicht gewachsen." (191)
Der Strukturplan stellt dieses Problem in den Diskussionszusammenhang des Lehrermangels. Er sieht die oben genannten Schwächen der Lehrerausbildung als Hauptgrund des Lehrermangels an: "Der Grund des Lehrermangels liegt ... vor allem in zu langen Studienzeiten, in Mängeln des Studienaufbaus, des Studienangebots und der Weiterbildung. So sind z.B. zahlreiche Studiengänge an den Hochschulen wegen einer traditionellen Wissenschafts- und Fachorientierung auf die Ausbildung von Lehrern nicht in richtiger Weise eingestellt." (192)
Die Trennung von erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung wird im Hessischen Diskussionsentwurf unter dem Aspekt des mangelhaften Theorie-Praxis-Verhältnisses kritisiert und hinsichtlich ihrer Auswirkungen in bezug auf die zweite Phase der Lehrerausbildung dargestellt: "... meist mißlingt die wissenschaftliche kritische Durchdringung der Voraussetzungen der berufspraktischen Tätigkeit. Einführung in die Praxis wird

so zur unreflektierten Übernahme von Unterrichtspraktiken." (193) In den anderen Konzeptionen wird diese Phasentrennung nicht problematisiert.
Neben diesen inhaltlichen Mängeln erschwert die zersplitterte Organisationsform der Lehrerausbildung durchgreifende Reformen. Sie wird deshalb von allen Konzeptionen abgelehnt.
Die in diesen Modellen vorgebrachte Kritik am Stand der Lehrerausbildung läßt keine besondere Präzision oder Vielfalt erkennen. Alle Modelle sehen nur ein Hauptproblem: Die gegenwärtige Lehrerausbildung leistet es aufgrund ihrer zu starken fachwissenschaftlichen Orientierung nicht, die Lehrer auf die Ausübung ihres spezifischen Berufes vorzubereiten. Eine Spezifizierung dieser Kritik z.B. auf die noch bestehenden unterschiedlichen Ausbildungsgänge für Lehrer an verschiedenen Schulformen oder auf die Ursachen dieser Entwicklungen erfolgt nicht.

3.1.1.2.4 Kritik an den ungünstigen Bedingungen der Berufsausübung der Lehrer

Obwohl die Konzeptionen in ihren Kritikpunkten an der Lehrerausbildung die fehlende Berücksichtigung der Berufspraxis als durchgängiges Prinzip thematisieren, gehen sie nicht auf die Bedingungen der Berufstätigkeit der Lehrer ein. (194) Alle Folgeprobleme, die sich aus dem Anwachsen der Schülerzahl bei gleichzeitigem Lehrermangel ergeben, wie physische oder psychische Überlastung, sind von der Untersuchung ebenso ausgeschlossen wie die Fragen der Besoldung. Die Konzeptionen lassen damit entweder eine Möglichkeit aus, ihre Kritik an der gegenwärtigen Berufspraxis zu präzisieren, oder sie betrachten die materiellen Bedingungen der Berufsausübung als einen unwesentlichen

Faktor der Lehrertätigkeit. Beide Varianten lassen erkennen, daß der Kritik der Konzeptionen keine Gewichtung der Probleme oder ihre Systematisierung zugrunde liegt.
Damit setzt sich eine Tendenz durch, die auch im Zusammenhang der anderen Kritikpunkte konstatiert werden konnte. In den Dokumenten werden die Mängel des bestehenden Bildungssystems eher beschrieben als auf ihre Ursachen hin befragt. Als Ergebnis der Kritik in diesen Modellen kann daher nur die Angabe von Problemen festgehalten werden: Im Mittelpunkt stand die Feststellung, daß das gegenwärtige Bildungssystem als ganzes den gesellschaftlichen Anforderungen ökonomisch und politisch nicht gerecht wird. Damit bereitet es nicht mehr adäquat auf die gesellschaftliche und berufliche Praxis seiner Absolventen vor. Die Autoren zeigten weder die Gründe dieser Entwicklung auf, noch versuchten sie, den Prozeß selbst genauer zu beschreiben. Ihr eigener Standpunkt zu diesem Problem bleibt daher im Dunkeln.

3.1.1.3 Dokumente mit systematischer Kritik und systematischem Gesellschaftsbezug

Präzisere Aussagen zur Kritik als die bisher genannten Konzeptionen machen: die Studie von v. Krockow über Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule, der Bildungsbericht '70, die Bundesassistentenkonferenz und die Modelle von Bremen und Oldenburg.
Christian Graf von Krockow stützt sein "Plädoyer für eine neue Bildungskonzeption" auf eine Kritik des traditionellen Bildungssystems, wobei er insbesondere den klassischen deutschen Bildungsbegriff heftig attackiert.
Der Bildungsbericht '70 der Bundesregierung geht zwar in seinem der Lehrerausbildung gewidmeten Teil (B VI)

nicht ausführlicher als die unter 3.1.1.2 genannten Konzepte auf die entsprechenden Kritikpunkte ein; zieht man jedoch andere Abschnitte des Dokumentes heran, so lassen sich auf verschiedenen Ebenen umfassende Kritikpunkte am Bildungssystem und an der Lehrerausbildung herausarbeiten.
Die Bundesassistentenkonferenz beginnt ihre Konzeption für eine integrierte Lehrerbildung mit einem Kapitel "Zur gegenwärtigen Lage der Lehrerausbildung". Sie erachtet die Betrachtung der konventionellen Lehrerausbildung als notwendig, um die Gründe ihres Versagens herausstellen und neuere Entwicklungen beurteilen zu können: "Ein Rückgriff auf die konventionelle Lehrerausbildung ... ist erforderlich, um von hier aus die augenblicklich bestimmenden Auflösungserscheinungen... zu verstehen, die inneren Mängel zu beschreiben... und die jüngsten Tendenzen... beurteilen zu können." (195)
Die Studienplaner von Oldenburg und Bremen, die im Zusammenhang mit der Neugründung ihrer Universität eine einphasige Lehrerausbildung geplant und realisiert haben, begründen ihre Reformvorstellungen zur Lehrerausbildung mit einer weitergehenden Analyse des Verhältnisses Hochschule (bzw. Schule) - Lehrerausbildung und Gesellschaft, wie es sich in der traditionellen Universität (bzw. Schule) darstellte, und bestimmen von daher neue Ausbildungsprinzipien.
Da die Verfasser dieser Konzeptionen einen eigenständigen Ansatz bei ihrer Darstellung der Kritik vertreten, werden sie im folgenden jeweils gesondert behandelt.

3.1.1.3.1 Kritik vom Standpunkt der Konzeption einer dynamisch-offenen Gesellschaft an überlieferten Bildungsvorstellungen des 19. Jahrhunderts: Das Modell von Christian Graf von Krockow

Die Arbeit von v. Krockow ist aus einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat zu Fragen der sozialwissenschaftlichen Studienanteile in der Lehrerausbildung hervorgegangen. Der Autor behandelt deshalb vorwiegend die Probleme, die sich aus der Einbeziehung der Sozialwissenschaften in die Lehrerbildung ergeben. Dabei beschränkt er sich jedoch nicht auf eine isolierte Behandlung der Ausbildungsproblematik für Lehrerstudenten, sondern er erachtet die Einbeziehung des gesamten Schulsystems als notwendig zur Klärung der anstehenden Fragen: "... Lehrerbildung läßt sich von der Verfassung des Schulsystems und von dessen Bildungsinhalten schwerlich isolieren... Es zeigte sich als notwendig, eine Gesamtkonzeption zu entwickeln, die den Erfordernissen der Gegenwart und der Zukunft Rechnung trägt." (196)
Diese Orientierung auf eine Gesamtkonzeption bedingt zugleich, daß v. Krockows Kritik an der gegenwärtigen Verfassung des Schulsystems eine Vielzahl von Aspekten umfaßt. In der Fülle der Kritikpunkte läßt sich jedoch ein Hauptproblem erkennen, an dem v. Krockow seine Detailaussagen auffächert: Die Darstellung des Zusammenhangs von Bildungssystem und Gesellschaft. Es geht ihm um den Nachweis, daß das tradierte Schulsystem Ausdruck der Gesellschaftsordnung des 19. Jahrhunderts ist und heutigen gesellschaftlichen Anforderungen nicht entsprechen kann. Ausgangs- und Mittelpunkt seiner Kritik ist das traditionelle Bildungsverständnis als "das geistige Zentrum der Problematik, mit der wir es zu tun haben". (197) Von Krockow geht

soweit, Verfall und Versagen der traditionellen deutschen Bildungskonzeption als "Kern der gegenwärtigen Bildungsmisere" (198) zu bezeichnen.
Die klassische Auffassung von Bildung charakterisiert von Krockow dahingehend, daß sie die Entwicklung der Persönlichkeit nur in der zweckfreien Hingabe an die Wissenschaft gewährleistet sah und keine Begrenzungen in der wissenschaftlichen Tätigkeit zuließ. Von Krockow kritisiert an dieser Konzeption zum einen, daß sie bei der heutigen Spezialisierung des Wissens zum bloßen Dilettantismus führen muß, zum anderen, daß sie eine Trennung von Elite und Masse dadurch setzt, daß sie Bildung nur denen zugesteht, die sich eine zweckfreie Hingabe an die Wissenschaft leisten können. Darüber hinaus werde durch diese Definition des Bildungsbegriffs die Abwendung von der Gesellschaft zu seinem tragenden Prinzip.
Von Krockow sieht in diesen Bildungsvorstellungen den Ausdruck der Gesellschaftsordnung des 19. Jahrhunderts, die er definiert als eine "im Prinzip statische(n) Ordnung, in der jeder seinen herkunftsdeterminierten, letztlich klassenbestimmten Ort haben und behalten soll". (199)
Auch das heutige Schulsystem basiert nach Ansicht des Autors auf der oben genannten Bildungskonzeption und läßt sich von daher kritisieren. Das Festhalten an dem Prinzip der statischen Grundordnung zeigt sich nach v. Krockow sowohl in der Struktur des Bildungssystems wie in seiner inhaltlichen Ausrichtung. Die starre Trennung der einzelnen Schulformen gegeneinander, die den Bildungsgang des Schülers schon frühzeitig determiniert, ist ihr schulorganisatorischer Ausdruck. Vom Bildungskanon her betrachtet, kritisiert v. Krockow die "Starrheit der angebotenen und geforderten Lerninhalte" und den "normativen Kanon des höheren Bildungswesens". Auch die inhaltliche Ausrichtung des

Bildungsangebots ist von der Tradition bestimmt. Vor allem im Bereich der Gymnasien beruht es hauptsächlich auf den historisch-philologischen und naturwissenschafltich-mathematischen Disziplinen; sozialwissenschaftliche Kenntnisse sind kaum einbezogen.
Hatte v. Krockow vorher den Zusammenhang zwischen der traditionellen Bildungskonzeption und der ihr zugrundeliegenden statischen Gesellschaftsordnung aufgezeigt, so fungieren seine Vorstellungen über die heutige Gesellschaft als Bezugspunkt seiner Kritik an der gegenwärtigen Verfassung des Schulsystems. Somit geben die jeweiligen Kritikpunkte Aufschluß über das Gesellschaftsbild des Autors.
v. Krockow kritisiert die oben genannte Fixierung des heutigen Schulsystems an die Gesellschaftsvorstellungen des 19. Jahrhunderts unter zwei Gesichtspunkten: Zum einen nimmt er die auch in den vorher untersuchten Konzeptionen zentrale Kritik an der Verletzung der Chancengleichheit auf, die sich in der Tatsache ausdrückt, daß "der Zugang zum höheren Bildungswesen etwa aus der Arbeiterschaft oder aus der Landbevölkerung nach wie vor so gering ist". (200) Die Bedeutung dieser Kritik ergibt sich daraus, daß Chancengleichheit eine "elementare demokratische Maxime" darstellt. v. Krockows Bestimmung der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung läßt sich von hier aus unter dem Begriff der Demokratie fassen.
Ein weiterer Kritikpunkt weist auf einen anderen Aspekt des Gesellschaftsbildes des Autors. Er sieht eine gefährliche Auswirkung des tradierten Schulwesens darin, daß es die Bevölkerung durch die Fixierung auf statische Gesellschaftsvorstellungen zur Flucht in "autoritäre Leitbilder" treibt, weil sie nicht zur Bewältigung der momentanen dynamischen Entwicklung befähigt wird. Positiv gewendet, präzisiert diese Kritik die Vorstellungen des Autors über die Gesellschaft. Er spricht

von der "grundsätzlichen Offenheit und Dynamik der modernen Gesellschaft" bzw. von einer "dynamisch-offenen Gesellschaft". (201) Ihre bestimmenden Kennzeichen Demokratie und Dynamik werden inhaltlich nicht konkretisiert. Dies ist um so bedauerlicher, als v. Krockow die damit zusammenhängenden Begriffe wie Offenheit, Mobilität und Chancengleichheit als Existenzgrundlagen der gegenwärtigen gesellschaftlich-politischen Ordnung bezeichnet. (202)
Was v. Krockows Darstellung gegenüber den in 3.1.1.2 behandelten Konzeptionen auszeichnet, ist eine detailliertere Bestimmung des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaft. Seine Kritik beinhaltet die Gegenüberstellung zweier grundsätzlich verschiedener Gesellschaftsordnungen. Die statisch-geschlossene ist charakteristisch für das Deutschland des 19. Jahrhunderts. Dagegen steht die heutige Gesellschaftsstruktur, die er als dynamisch-offene und demokratische kennzeichnet. Sie gilt als Bezugspunkt seiner Kritik des traditionellen Bildungswesens und gibt ihm die Zielrichtung der inhaltlichen und organisatorischen Neugestaltung an.
Zwar macht v. Krockow kaum Aussagen zur inhaltlichen Füllung seines Gesellschaftsbegriffs. Es wird jedoch deutlich, daß die Vorstellung einer dynamisch-offenen Gesellschaft das Leitbild und die Grundlage seiner Kritik am Schulwesen darstellt.

3.1.1.3.2 Kritik vom Standpunkt der Konzeption einer industriellen Gesellschaft an Inhalt, Struktur und sozialer Funktion des überlieferten Bildungssystems: Der Bildungsbericht '70 der Bundesregierung

Der von der Bundesregierung herausgegebene Bildungsbericht '70 nimmt in der Reformdiskussion der BRD eine

bedeutende Stelle ein. Als bildungspolitisches Programm der SPD/FDP-Koalition ist er immer wieder zum Bezugspunkt der Reformdiskussion gemacht worden. (203) Seine Analyse kann daher paradigmatische Bedeutung für die Bestimmung der bildungspolitischen Bemühungen der gegenwärtigen Bundesregierung zu Beginn ihrer Amtszeit beanspruchen.

Im Vorwort des Bildungsberichts '70 nimmt der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Leussink die Darstellung der Probleme des gegenwärtigen Bildungssystems und damit seine Kritik mit in die Intentionen des Dokumentes auf: "Mit dem hier vorgelegten Bericht sollen die heutige Lage unseres Bildungswesens beschrieben, seine Probleme verdeutlicht, und die Ziele formuliert werden, die die Bundesregierung hofft, in enger Zusammenarbeit mit den Ländern im Rahmen der vor uns liegenden großen Bildungsreformen verwirklichen zu können." (204) Die in diesem Dokument entwickelten Zielaussagen für die Reform stützen sich jeweils auf eine Beurteilung und Kritik der Entwicklung im Bildungswesen.

Der Bildungsbericht kritisiert - ähnlich wie v. Kreckow - die Fixierung aller Bereiche des Bildungswesens auf die Gesellschaftsordnung des 19. Jahrhunderts und ihre Unangepaßtheit an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Erfordernisse:

> "Das deutsche Bildungssystem, das im 19. Jahrhundert nicht nach demokratischen, sondern nach ständisch-obrigkeitsstaatlichen Ordnungs- und Bildungsvorstellungen gestaltet worden ist, hat unter den damals herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen und den Maßstäben jener Zeit bemerkenswerte, in aller Welt anerkannte Leistungen erbracht...Den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen wird dieses System jedoch trotz mancher Teilreformen und vieler Einzelkorrekturen nicht mehr gerecht. Weder trägt es dazu bei, das Recht auf Bildung zu verwirklichen, noch erfüllt es die Forderung nach Modernisierung und Demokratisierung." (205)

Wir finden hier eine Zusammenfassung all der zentralen Kritikpunkte, die in den bis jetzt untersuchten Konzeptionen konstatiert wurden:

- Fixierung des Bildungswesens auf ständisch-obrigkeitsstaatliche Vorstellungen des 19. Jahrhunderts,
- daraus resultierend die Diskrepanz zwischen heutigen gesellschaftlichen Erfordernissen und der Entwicklung des Bildungssystems,
- keine Verwirklichung von Chancengleichheit,
- mangelnde Demokratisierung.

Was den Bildungsbericht gegenüber den vorhergenannten Konzeptionen auszeichnet, ist die Tatsache, daß er diese allgemeinen Mängel für sämtliche Bereiche des Bildungswesens konkretisiert und mit umfangreichen statistischen Material belegt. Dazu werden Entwicklungen und Erfahrungen im Ausland berücksichtigt. Wurde an den bisher untersuchten Konzeptionen problematisiert, daß es an inhaltlicher Ausfüllung der Kritikpunkte mangelte, so besteht mit dem Bildungsbericht '70 die Möglichkeit, zu genaueren Aussagen zu gelangen. Dabei steht wiederum die Frage im Mittelpunkt, in welchen bildungs- und gesellschaftstheoretischen Begründungszusammenhang die Kritikpunkte im Bildungsbericht gestellt werden.
Bei der Darstellung der Struktur des Bildungswesens benennt der Bildungsbericht '70 eine Vielzahl grundsätzlicher Mängel. Diese lassen sich zu drei Komplexen zusammenfassen:

- materielle und personelle Engpässe,
- unzureichende Bildungsplanung und überregionale Zusammenarbeit,
- Strukturmängel und Mängel der Inhalte.

Diese Mängel werden für alle Bereiche des Bildungs-

wesens konstatiert und jeweils detailliert nachgewiesen. Die hier vorgenommene Beurteilung bezieht sich vorrangig auf Fragen der Strukturmängel und auf inhaltliche Mängel des allgemeinbildenden Schulwesens und des Hochschulwesens. Wir nehmen folgende Auswahl von Teilbereichen des Bildungssystems, wie sie im Bildungsbericht analysiert werden, vor: Aus dem Bereich des Schulwesens der Primarbereich (B III), die allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs (B V a) und die Curricula (C IV); der tertiäre Bereich (B VII) sowie die Lehrerbildung (B VI).

Kritik an der Unangepaßtheit des Schulwesens an wissenschaftlich-technische Entwicklungen

Die Darstellung der Probleme im Schulwesen wird bestimmt durch die Kritik an der "bürgerlichen Bildungstradition", die es weder gewährleistete, alle Schüler in gleicher Weise zu fördern und ihre Begabung zu entwickeln, noch die Inhalte auf die "technisch-industriellen Anforderungen der heutigen Gesellschaft" anszurichten vermochte. Grundlage der Kritik für den Primarbereich ist die frühzeitige soziale Selektion, die die starre Reproduktion gesellschaftlicher Schichten absichert:

> "In der Grundschule werden die Leistungen der Kinder immer noch nach den Maßstäben einer letzten Endes doch schichtenspezifischen Bildungstradition beurteilt, die dann auch für die Auslese nach dem 4. Schuljahr entscheidend sind. Diejenigen Kinder, die in ihrer Familie und Umwelt nicht auf die Inhalte, Ausdrucksformen und Maßstäbe dieser Tradition hin gefördert werden, können diesen Maßstäben nicht genügen. So trägt die zwar formal egalitäre Grundschule doch dazu bei, daß sich die sozialen Schichten von neuem reproduzieren." (206)

Bezogen auf den Sekundarbereich wird diese Kritik dahingehend verschärft, daß der spezifische Bildungsauftrag

jeder Schulform die soziale Selektion soweit verfestigt, daß der falsche Eindruck entstehen konnte, es gäbe den Schulformen entsprechende Begabungsgruppen. (207)
Die Kritik an der inhaltlichen Ausgestaltung des Schulwesens erfolgt in Abgrenzung von der Tradition. Die einseitige philologisch-historische Ausrichtung des traditionellen deutschen Bildungsbegriffs wird unter mehreren Aspekten kritisiert:

- sie benachteiligt bestimmte soziale Gruppen;
- sie trägt vorhandenen Spezialbegabungen nicht ausreichend Rechnung;
- sie wird darüberhinaus "nicht den Bedingungen einer industriellen Gesellschaft gerecht, deren Existenz und Entwicklung in zunehmendem Maße von Naturwissenschaft und Technik als auch von der Fortentwicklung der Human- und Sozialwissenschaften abhängt". (208)

Diese Kritik deckt sich mit der von v. Krockow insoweit, als beide die Ausbildungsinhalte für Benachteiligungen im Schulwesen mit verantwortlich machen. Sie unterscheidet sich da, wo es um die Akzentuierung der Auswirkungen des einseitigen Bildungskanons geht. Von Krockow zielt stärker auf ihre politische Gewichtung ab. Er will vor allem die Flucht in autoritätsfixiertes Denken verhindern, die sich für ihn historisch aus der Starrheit des Bildungskanons angesichts einer dynamischen Gesellschaft ergeben hat. Der Bildungsbericht '70 betrachtet die negativen Folgen des Bildungsangebots in den Schulen eher unter dem Aspekt seiner Unangepaßtheit an wissenschaftlich-technische Entwicklungen der industriellen Gesellschaft. Er bestimmt den Zusammenhang von Bildungssystem und Gesellschaft dahingehend, daß sich eine starke Abhängigkeit von wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung ergeben hat, der das Bildungssystem

vor allem durch Einbeziehung neuer Wissensgebiete (Naturwissenschaft, Technik, Sozial- und Humanwissenschaft) Rechnung tragen muß. Dazu kommt, daß infolge der mit diesem Prozeß einhergehenden Ausweitung und Spezialisierung wissenschaftlicher Tätigkeiten entsprechende Spezialbegabungen intensiver als bisher gefördert werden müssen. Dem entspricht auch die im Bildungsbericht erhobene Forderung, Hochbegabte besonders zu unterstützen. (209)
Im Abschnitt Lehrpläne/Curricula wird diese Tendenz der Kritik an den Bildungsinhalten weiter verfolgt. Neben einer Kritik am Verfahren der Lehrplanerstellung und dem Fehlen moderner Unterrichtsmittel wird nochmals eingegangen auf die Unangemessenheit von Entwicklung der Wissenschaft und deren Umsetzung in Unterrichtsinhalte: "Es ist bisher nicht gelungen, den gesamten Bildungskanon auf seine Angemessenheit für die heutigen und zukünftigen Bedingungen zu überprüfen."(210) Dies wird festgemacht an der traditionellen Fixierung der Unterrichtsfächer und der damit verbundenen unzureichenden Berücksichtigung neuer Erkenntnisse. Die Ursache dieser Entwicklung wird wiederum darin gesehen, daß der heutige Bildungskanon von der Tradition des 19. Jahrhunderts bestimmt wird und den damaligen Stand der wissenschaftlichen Disziplinen abbildet.
Der Bildungsbericht '70 kritisiert das Bildungsangebot weiterhin unter einem neuen, bisher nicht angesprochenen Gesichtspunkt. Er betrifft die Art und Weise, wie im bisherigen Schulsystem die Bildungsinhalte angeeignet wurden, d.h. die Form des Lernprozesses.

> "Unterrichtspraxis und Lehrpläne sind vielfach noch daraufhin angelegt, daß der Lernende Wissen aufnimmt und behält. Er wird wenig herausgefordert und geübt, dieses Wissen anzuwenden und auf dieser Grundlage kreative Fähigkeiten zu entwickeln. Curricula, die diese drei Stadien des Lernprozesses - verständnisvolles Aufnehmen, wachsend selbständiges Beherrschen,

> problemlösend-kreatives Neugestalten - in ausreichendem Maße berücksichtigen, fehlen nahezu völlig." (211)

Zentralpunkt dieser Kritik ist die im gegenwärtigen Schulwesen mangelnde Anwendung des geforderten Wissens und die damit einhergehende unzureichende Qualifikation des Einzelnen für eine kreative Betätigung. Die Autoren versuchen nicht, eine theoretische Fundierung ihrer Kritik zu geben. Die geforderte Veränderung in der Aneignungsweise der Unterrichtsinhalte wird nicht auf ihre Ursache, die zunehmend engere Verbindung von Wissenschaft und Gesellschaft zurückgeführt. Zwar konstatieren die Autoren des Bildungsberichts einen Zusammenhang von wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung und seine Auswirkungen auf das Bildungssystem; wo es aber um eine konkrete Füllung der allgemeinen Bestimmungen geht, verzichten die Autoren auf die Analyse dieser Abhängigkeitsverhältnisse und bleiben in bloßer Deskription stecken.

Kritik an der Traditionsgebundenheit der Hochschulen

Die Behandlung des tertiären Bereichs im Bildungsbericht führt teilweise die hier für das Schulwesen genannte Kritik fort, teilweise setzt sie andere Akzente. Sie führt diese da weiter, wo es um die Abgrenzung von der Tradition - hier von der klassischen deutschen Universität des 19. Jahrhunderts - geht; zum anderen sieht sie in der Hochschulstruktur die bloße Verlängerung der sozialen Selektion, die bereits im Schulwesen beginnt. (212)
Sie setzt dort neue Akzente, wo es um die Beurteilung der Krise der Hochschulen in der BRD nach dem 2. Weltkrieg geht. Eingeschlossen in diese Neuakzentuierung ist die Einschätzung der Auseinandersetzungen um die Reform im Hochschulwesen.

Der Bildungsbericht '70 beurteilt die Lage an den Hochschulen als besonders problembehaftet. Dafür werden nicht nur ähnliche Mängel im Schulwesen verantwortlich gemacht. Die problematische Situation ist nach Ansicht der Verfasser des Bildungsberichts vor allem durch zwei Faktoren bedingt:

1. Die Struktur der klassischen deutschen Universität ist über eine lange Zeit hinweg fast ungebrochen erhalten geblieben. Sie hat sich damit viel stärker, als es in anderen Bereichen des Bildungswesens der Fall war, gegen eine Berücksichtigung neuer gesellschaftlicher Anforderungen abschirmen können. Die starre Fixierung auf die Tradition stellt in der Entwicklung der Hochschulen das durchschlagende Moment dar. Allein aus dieser Tatsache ergibt sich, daß Umorientierungen in allen Bereichen der Hochschulen lange Zeit nur schwerfällig durchzuführen waren und große Anstrengungen notwendig machten. Der Bildungsbericht '70 erachtet folgende Strukturmängel als die wesentlichsten:

   - Die Struktur der Hochschulen Humboldtscher Prägung ist auf eine geringe Zahl von Studenten zugeschnitten und kann dem Anstieg der Masse der Hochschulabsolventen nicht gerecht werden. (213)
   - Die innere Struktur der Hochschulen (Personal-, Selbstverwaltungsstruktur, Struktur von Lehre und Forschung) kann den heutigen Anforderungen an Lehre und Forschung nicht genügen. (214)
   - Die Trennung des Hochschulbereichs in unterschiedliche Institutionen führt zu Mängeln in der wissenschaftlichen Kooperation und der Abstimmung der Studiengänge. (215)

   Dieser Katalog umfaßt alle zentralen Strukturelemente des gegenwärtigen Hochschulwesens. Dies verdeutlicht,

daß der Bildungsbericht grundlegende Kritik an der strukturellen Verfassung des Hochschulsystems übt und sich nicht nur auf Teilbereiche bezieht. Bedenkt man von hier aus die starke Traditionsverbundenheit der Hochschulen, so erscheint die Beurteilung des Bildungsberichts, daß die Situation an den Hochschulen sich als besonders kompliziert darstellt, als gerechtfertigt.

2. Die Entwicklung im Hochschulbereich ist besonders stark geprägt von ihrem Zusammenhang mit der gesellschaftspolitischen Situation und erhält von daher ihre spezifische politische Brisanz. Nicht nur die oben genannten Strukturmängel werden für die Krise im Hochschulwesen verantwortlich gemacht; vielmehr sehen die Autoren des Bildungsberichts deren Ursache auch in Entwicklungen anderer gesellschaftlicher Bereiche: "Aus den geschilderten Ursachen und aus weiteren Gründen hat sich im Hochschulbereich eine Lage ergeben, in der das Hochschulwesen als der größte Krisenherd der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation erscheint. Hierzu haben wesentlich auch Entwicklungen und Strömungen beigetragen, die ihre Ursache im außeruniversitären, politischen und sozialen Bereich haben". (216)

Mit dieser scharfen Formulierung verweisen die Autoren auf die spezifische Form der Auseinandersetzung um die Reform der Hochschulen, wie sie vor allem am Ende der 60iger Jahre einsetzte. Die Studentenbewegung in der BRD beschränkte ihre Forderungen nicht auf den universitären Bereich, sondern verknüpfte sie mit allgemeinpolitischen Protesten. (217) Dies hatte zur Folge, daß die Hochschulen zu einem Brennpunkt politischer Auseinandersetzungen wurden und daß die Reformdebatte von Versuchen ihrer bildungs- und gesellschaftstheoretischen Fundierung begleitet war. Der Bildungsbericht kritisiert

zwar diese Entwicklung, wenn er von den Hochschulen als dem scheinbar größten Krisenherd der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation spricht, er geht aber in keiner Weise auf die inhaltlichen Auseinandersetzungen und ihre Berechtigung oder Nichtberechtigung ein.
Allerdings wird an anderer Stelle die unterlassene Reflexion des Verhältnisses von Hochschule und Politik kritisiert. Diese Aussage bezieht sich auf die Entwicklung direkt nach dem 2. Weltkrieg. Dazu heißt es im Bildungsbericht:

> "Diese Diskussion um die Reform des deutschen Hochschulwesens beschränkte sich nach dem zweiten Weltkrieg zunächst auf Überlegungen, wie die Freiheit der Hochschule gegenüber dem Staat gesichert werden und wie der Student durch ein 'studium generale' über die fachwissenschaftliche Ausbildung hinaus 'gebildet' werden könne. Die 'Neubesinnung' knüpfte an die traditionelle Idee der Universität vor der Diktatur an. Eine allgemeine, an die Wurzel gehende kritische Reflexion der geistigen Grundlagen der Universität und eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer Rolle während des 'Dritten Reiches', geschweige denn ein radikaler Bruch mit der Vergangenheit fanden...nicht statt." (218)

Hier wird deutlich, daß die Autoren eine grundlegende bildungs- und gesellschaftstheoretische Reflexion der Universitätsreform als notwendig erachten. Die Bedeutung dieser Reflexion wird so gewichtet, daß sie Vorrang gegenüber anderen hochschulpolitischen Fragen hat.
Betrachtet man im Rahmen dieser Aussagen alle anderen im Bildungsbericht genannten Kritikpunkte zum Hochschulbereich, so muß festgestellt werden, daß die Autoren zwar das Defizit an kritischer Reflexion des Verhältnisses von Hochschule und Politik direkt nach dem 2. Weltkrieg bemängeln; jedoch gestalten sie ihre Analyse der heutigen Situation nicht dementsprechend.

Zwar werden die Strukturmängel der Hochschule dargestellt und ihre Ursachen als Fixierung der Universitäten an ihre Tradition analysiert, die bildungs- oder gesellschaftstheoretische Fundierung dieser Kritik erfolgt jedoch nicht. Entweder erachten die Autoren diese theoretische Grundlegung für die heutige Situation als unwichtig, oder sie wollen ihre eigenen Positionen nicht darlegen. Ihre Aussagen lassen keine durchgängige Konzeption erkennen.

Kritik an Inhalt und Struktur der Lehrerausbildung

Probleme der Lehrerausbildung werden im Bildungsbericht nicht ausführlich behandelt. Es wiederholen sich zum großen Teil die Kritikpunkte, die auch in anderen Konzeptionen genannt wurden. Sie beziehen sich auf drei Problembereiche:

- Die traditionelle Struktur der Lehrämter nach Schulform verstärkt personelle Engpässe.
- Das Hauptproblem sieht man in den bisherigen Studien- und Ausbildungsgängen. Die Verfasser kritisieren die mangelnde fachwissenschaftliche Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer und die unzureichende erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiallehrer.
- Darüberhinaus bemängeln sie die unzureichende Attraktivität des Lehrerberufs. Ihre Ursachen sehen sie in der starken Belastung des Lehrers durch nicht pädagogische Aufgaben und in den zu geringen Aufstiegschancen.

Zusammenfassung

Die Darstellung der Kritik am Schul- und Hochschulwesen, die der Bildungsbericht '70 vorlegt, stand unter der Fragestellung, ob die entsprechenden detailliert gefaßten Aussagen den bildungs- und gesellschaftstheo-

retischen Standort der Autoren erkennen lassen. Dies sollte Aufschluß geben über die theoretische Fundierung der Reformbemühungen der SPD/FDP-Koalition zu Beginn ihrer Regierungsperiode. Zusammenfassend kam die Untersuchung zu folgenden Ergebnissen:

1. Das Zentralproblem sehen die Verfasser in der Unangepaßtheit des heutigen Bildungssystems an neue wissenschaftlich-technische Entwicklungen einer industriellen Gesellschaft. Dies gelte sowohl für die Struktur des Schul- und Hochschulwesens als auch für die Bildungsinhalte.

2. Die Kritik bezieht sich jeweils auf die Herkunft des traditionellen deutschen Bildungssystems aus Gesellschaftsvorstellungen des 19. Jahrhunderts. Sie werden als ständisch-obrigkeitsstaatliche abgelehnt, die Bildungstradition als "bürgerliche Bildungstradition" kritisiert. Ihr Hauptmangel bestehe darin, daß sie nicht in der Lage sei, Chancengleichheit zu realisieren und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen Eingang in das Bildungssystem zu verschaffen.

3. Die Krise der Hochschulen und Universitäten zeige besondere Aspekte: Zum einen sei hier die traditionelle Fixierung außerordentlich wirksam, zum anderen sei die Lage an den Hochschulen durch ihre politische Brisanz und die Notwendigkeit allgemeintheoretischer Begründungen für Reformansätze gekennzeichnet.

4. Trotz dieser umfassenden Kritik versäumen die Autoren des Bildungsberichts ihre eigene bildungs- und gesellschaftstheoretische Reflexion und Analyse. Ihre Alternative zur ständischen Gesellschaftsordnung und der bürgerlichen Bildungstradition umfaßt lediglich zwei Aspekte: Durch Verwirklichung des Rechts auf Bildung soll die Gleichheit aller im

Bildungswesen hergestellt werden; die Einbeziehung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse soll dem engeren Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft Rechnung tragen. Dabei unterbleibt die Bestimmung von wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung sowie die Analyse ihres Zusammenhangs. Die Konzeption einer "industriellen Gesellschaft", auf die sich der Bildungsbericht wiederholt stützt, die jedoch nicht in ihrem Inhalt bestimmt wird, fungiert als einheitsstiftendes Moment für die gesellschafts- und bildungstheoretischen Aussagen.

3.1.1.3.3 Kritik vom Standpunkt einer pragmatisch-politischen Konzeption von Bildungsreform am traditionellen Bildungswesen: Das Modell Integrierte Lehrerausbildung der Bundesassistentenkonferenz

Das Modell der BAK vom Februar 1970 ist eine der frühesten und zugleich detailliertesten Konzeptionen für die Reform der Lehrerausbildung. Die Darstellung der Prinzipien und Empfehlungen für eine Reform der Lehrerausbildung lehnt sich eng an eine Kritik des gegenwärtigen Zustandes an. Die besondere Bedeutung der Kritik in diesem Modell ergibt sich daraus, daß die BAK versucht, nicht nur traditionelle Vorstellungen und Strukturen zu beschreiben, sondern sie auf ihren Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Realität hin zu befragen und ihren Ursprung auf entsprechende politische Entscheidungen zurückzuführen. Dies gilt vorrangig für folgende von der BAK behandelte Problembereiche:

- die konventionelle Lehrerbildung,
- ihre Auflösungserscheinungen,
- die Diskussion des Stufenlehrerkonzepts.

Im folgenden analysieren wir die Aussagen der BAK zu diesen Problemen unter dem Aspekt, welche bildungs- und gesellschaftstheoretischen Vorstellungen dem BAK-Modell bei dieser betont politischen Herangehensweise an Probleme der Lehrerausbildung zugrunde liegen.

Kritik an der konventionellen Lehrerbildung

Die BAK läßt keinen Zweifel daran, daß sie die traditionelle Lehrerausbildung als gescheitert betrachtet. Von dieser Feststellung ausgehend, sind für sie nur noch die Gründe des Versagens relevant: "Der Versuch einer Reformkonzeption für die Lehrerausbildung verlangt kurze Rechenschaft über den gegenwärtigen Stand der Lehrerbildung und die Gründe ihres Versagens." (219) Diese Gründe werden in der Gegenüberstellung der jetzigen Verfassung der Lehrerausbildung und einer sozialwissenschaftlichen Kritik an ihr entwickelt. Wie auch andere Verfasser kritisiert die BAK die institutionelle Trennung der Schulformen und die ihr entsprechende institutionelle Trennung der Lehrerausbildung. Sie setzt im Unterschied zu anderen Modellen dabei den Akzent auf die Auswirkung dieser gegenseitigen Abkapselung auf das Bewußtsein der Lehrer und dessen Folgen für die Erziehung.
Da die institutionelle Trennung der Lehrerausbildung mit einem unterschiedlichen Bildungsauftrag für jede Institution verbunden ist, hat sich innerhalb der Lehrerschaft ein jeweils eigenes Standesbewußtsein entwickelt. Die BAK kritisiert dieses Standesdenken zum einen unter dem Aspekt seiner theoretischen Fundierung, zum anderen im Hinblick auf seine Auswirkungen für die Erziehung. Sie schließt sich einer sozialwissenschaftlich orientierten Kritik an, die nachweist, daß eine Trennung der Lehrerbildung nicht wissenschaftlich abgesichert sein kann.

Nach dieser Auffassung gibt es keine haltbare Begründung für die Behauptung, daß die verschiedenen Schulformen auf verschiedenen Begabungsarten beruhen. Vielmehr sind die Schulformen und die ihnen entsprechende Lehrerbildung durch politische Entscheidungen entstanden. Erst diese schufen die Grundlage für die Herausbildung der Begabungen, auf die sich die Schulformen mit unterschiedlichen Bildungsaufträgen stützen. Die Isolierung der Lehrergruppen, die mit der Existenz unterschiedlicher Bildungsaufträge für die einzelnen Schulformen begründet wird, ist insofern Ausdruck politischer Verhältnisse und entbehrt der wissenschaftlich theoretischen Fundierung. Dies gilt entsprechend für das Standesbewußtsein der Lehrer: "Es liegt nahe, hinter den getrennten Ausbildungsinstitutionen und den je eigenen Bildungsaufträgen der Lehrergruppen ebenfalls Ständeschranken und Hierarchien zu vermuten, die durch den theoretischen Überbau nur verdeckt und gemildert werden." (220)
Das methodische Vorgehen, das die BAK mit dieser Kritik an den theoretischen Grundlagen des Standesbewußtseins der Lehrer wählt, verdeutlicht sie bei ihrer Analyse der Folgen, die eine hierarchische Abstufung der Lehrergruppen nach sich zieht. Die BAK sieht in der Spaltung der Lehrerschaft die Ursache für entscheidende Mängel in der Erziehung:

> "In der Tat hat die Trennung und Schichtung der Lehrer nach Ausbildungslänge und Besoldung (und damit nach Sozialprestige) zu einem sehr realen Klassenkampf zwischen den Lehrergruppen geführt und dadurch der Erziehung geschadet:
> -Integration und Kontinuität der Erziehung wurden behindert.
> -Gleichmäßige optimale Förderung der Kinder aller Altersstufen, aller Schichten und aller Intelligenzniveaus waren nicht gesichert." (221)

Die BAK zeigt hier, in welchem Maße die Durchsetzung von Prinzipien, die als theoretisch richtig erkannt

sind, von entsprechenden politischen Entscheidungen abhängt. So wird die Einheitlichkeit der Lehrerbildung, die politisch über die Angleichung von Ausbildungslänge und Besoldung durchgesetzt werden muß, als notwendige Voraussetzung für eine gleichwertige Erziehung aller Kinder betrachtet. Die BAK legt ihre Kritik so an, daß sie nicht nur Phänomene beschreibt, sondern die Ursache dieser Mängel aufdeckt. Sie sieht diese weniger in falschen Vorstellungen als in der gesellschaftlichen Realität selbst begründet. Durch politische Entscheidungen werde erst das falsche Bewußtsein produziert.
Die BAK vertritt in ihrer Kritik an der konventionellen Lehrerbildung die Position, daß die jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse für die Entwicklungsrichtung von Bildung und Erziehung ausschlaggebend sind. Dies weist sie speziell für die Ständegesellschaft und das ihr entsprechende Lehrerbewußtsein nach. Es ist zu prüfen, ob sie diesen Ansatz auch für die Bestimmungen neuerer Entwicklungen durchhält.

Analyse der Auflösungstendenzen der traditionellen Lehrerbildung

Die BAK hat die einzige Reformkonzeption entwickelt, die neben einer Beschreibung des traditionellen Ausbildungssystems gleichzeitig die Tendenzen angibt, die seine Auflösung vorbereiten. Während andere Modelle Kritik und Reformansätze im Bildungswesen nicht behandeln, werden diese von der BAK mit der Absicht dargestellt, sie als Voraussetzung für grundsätzlich neue Reformen zu betrachten: "Durch diesen Auflösungsvorgang wurde der Weg für grundsätzlich neue Überlegungen frei, die an den i n h a l t l i c h e n S c h w ä c h e n u n d u n a u f l ö s l i c h e n W i d e r s p r ü c h e n des bisherigen Systems einsetzten." (222)

Das methodische Vorgehen der BAK ist dadurch gekennzeichnet, daß es an den faktischen Widersprüchen der Lehrerausbildung ansetzt, um die Probleme der gegenwärtigen Situation zu bestimmen. Sie beschränkt damit ihre Kritik wiederum nicht auf die Beschreibung von Mängeln, denen bestimmte Prinzipien gegenübergestellt werden, sondern macht sie an realen Entwicklungen fest. Eine Untersuchung dieser von der BAK analysierten Prozesse gibt Aufschluß über den Standort der Kritik der BAK und über ihre Einschätzung der Möglichkeiten zur Veränderung der Lehrerausbildung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen.
Die BAK sieht zwei entscheidende Ursachen für Veränderungen in der Lehrerausbildung: zum einen die beginnende Entwicklung hin zur integrierten Gesamtschule, zum anderen den Lehrermangel. Dabei schätzt sie die Folgen, die sich für die Lehrerausbildung aus den ersten Ansätzen der integrierten Gesamtschule ergeben, für geringer ein als die, die aus dem Lehrermangel resultieren. Deren Wirksamkeit sieht sie vor allem in der Tatsache begründet, daß der Lehrermangel kulturpolitische Entscheidungen erzwang, die die starre Trennung der Lehrergruppen durchbrechen mußten. So wurde z.B. im Zuge des Volksschullehrermangels ihre Besoldung der der anderen Lehrergruppen angenähert; die Knappheit an Gymnasiallehrern hatte auf der anderen Seite die Kürzung ihres Referendariats zur Folge.
Zusammenfassend nennt die BAK drei Gründe für die Aufweichung der traditionellen Lehrerausbildung:

> "Das konventionelle System der Lehrerbildung löste sich mehr und mehr auf,
> -weil es den Wandlungen der Schule nicht genügend angepaßt war,
> -weil die Kultusbürokratien dem (!) Lehrermangel zu steuern versuchten, indem sie jeweils Lehrer aus weniger betroffenen Schulzweigen an anderen Schularten einsetzten,

> -weil dadurch die Selbstverständlichkeit der hierarchischen Abkapselung und ideologischen Abtrennung der Lehrergruppen fragwürdig wurde und größere Flexibilität vorbereitet wurde." (223)

Die BAK legt hier erneut den Schwerpunkt auf die Konsequenzen, die politische Entscheidungen für die Entwicklungsrichtung der Lehrerausbildung haben. Sie geht jedoch nicht, wie sie es im Zusammenhang ihrer Kritik am Standesbewußtsein der Lehrer tat, auf die gesellschaftlichen Ursachen und Interessen hinter den politischen Fakten ein. Sie bestimmt weder die Ursachen des Lehrermangels noch die des Übergangs zur Gesamtschule. Einen Bezug dieser Wandlungen zur heutigen Gesellschaftsstruktur, deren Bedeutung für bildungspolitische Entscheidungen sie an anderer Stelle aufgewiesen hat, stellt sie nicht her. Die Konsequenzen dieses Mangels schlagen sich bei der Beurteilung der BAK von Reformmöglichkeiten in der Lehrerausbildung nieder. Sie betrachtet die durch Lehrermangel und Veränderungen in der Schule hervorgerufenen Auflösungserscheinungen als Grundlage für grundsätzliche und durchgreifende Reformen. Die Entwicklung der Reform der Lehrerausbildung seit 1970, in deren Verlauf weder ein einheitlicher Ausbildungsgang für Lehrer noch ihre gleiche Besoldung durchgesetzt werden konnten, hat gezeigt, daß die BAK eine falsche Prognose gestellt hat. Unsere These ist, daß dies auch dadurch bedingt ist, daß sie ihre Kritik nicht konsequent mit einer Beurteilung der bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklung verbunden hat.

Kritik am Konzept des Stufenlehrers

Die BAK will das Stufenlehrermodell auf seine "Implikationen und möglichen Gefahren" hin untersuchen, um seine realistische Einschätzung zu ermöglichen. In

ihrer Betrachtung geht sie nicht nur von den Intentionen aus, die mit diesem Modell verbunden sind, sondern bezieht auch die Komponenten mit ein, die faktisch die Stufenlehrerkonzeption blockieren, wie unterschiedliche Besoldung, Ausbildungsdauer und -inhalte sowie Abstufungen in Lehrdeputaten und Klassenfrequenzen. Sie behält damit ihren methodischen Ansatz bei, die Kritik nicht nur auf theoretische Erwägungen zu stützen, sondern die politische Absicherung der Reformmaßnahmen mit einzubeziehen.
Die BAK sieht im Stufenlehrerkonzept die Gefahr, daß es nicht in der Lage ist, bestehende Hierarchien in der Lehrerausbildung abzubauen, wenn es mit anderen Abstufungen wie unterschiedlicher Besoldung etc. gekoppelt ist. Ihr Hauptkritikpunkt auch an diesem neueren Konzept ist die drohende Uneinheitlichkeit der Lehrerschaft mit ihren negativen Konsequenzen für die Erziehung.
Die BAK verbindet alle ihre Kritikpunkte am gegenwärtigen Stand der Lehrerausbildung mit einer Bestimmung der Ursachen der kritisierten Mängel. Dem Einfluß politischer Entscheidungen auf die Entwicklungsrichtung des Bildungssystems mißt sie einen bedeutenden Stellenwert bei. Die Ursachen der Mängel sieht sie in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen und der ihnen entsprechenden Politik. Sie kommt damit zu einer detaillierteren Bestimmung der Abhängigkeit jeglicher Bildungskonzeptionen von realen Machtverhältnissen. Diesen methodischen Ansatz, daß Bildungsfragen immer nur im Zusammenhang mit der jeweiligen Gesellschaftsstruktur konkret bestimmt und gelöst werden können, hält die BAK jedoch nur in ihrer Analyse des Standesbewußtseins der Lehrer in seiner Abhängigkeit von der Ständegesellschaft und der ihr entsprechenden Struktur des Bildungswesens durch. Für die heutigen Probleme des Schulwesens und der Lehrerausbildung hat

sie keine entsprechend klare Position. Hier ist sie vorrangig pragmatisch-politisch orientiert.
Der Ansatz der BAK ist insgesamt widersprüchlich. Auf der einen Seite gelangt sie in ihrer Konzeption zu Analysen, die insbesondere durch ihr methodisches Vorgehen eine theoretische Bestimmung des eigenen Standorts ermöglichen; auf der anderen Seite erstellt die BAK keine bildungs- und gesellschaftstheoretische Analyse, um ihre Position zu momentan anstehenden Problemen zu fundieren. Wir erachten dies als einen Grund dafür, daß ihre Prognosen über die Möglichkeit einer durchgreifenden Veränderung der Lehrerausbildung sich nicht bestätigt haben.

3.1.1.3.4 Kritik vom Standpunkt einer emanzipatorischen Konzeption der Bildungsreform am traditionellen Bildungswesen: Das Oldenburger Modell für eine einphasige Lehrerausbildung

Im Reformmodell für die Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg werden die Kritikpunkte am bestehenden Bildungswesen im Kontext der Darstellung des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft thematisiert. Im Mittelpunkt steht die Kritik an "gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen" und an Problemen der Institution Schule.
Die Position der Oldenburger Planungsgruppe konkretisiert sich in ihrer Auseinandersetzung mit den verschiedenen Reformtendenzen im Bildungswesen. In der Gegenüberstellung von "technokratischer" und "emanzipatorischer Bildungsreform" entwickelt sie ihren eigenen Ansatz der Kritik. Sie geht dabei von der Feststellung aus, daß sich alle gesellschaftlichen Gruppen - auch wenn sie sich sonst kontrovers gegenüberstehen - einig sind über die Notwendigkeit der Reform des überalterten Bildungs-

wesens. Der entscheidende Streitpunkt liege daher in der Richtung der Reform. Die Oldenburger Planer geben folgende Einschätzung der Auseinandersetzungen um die Reform des Bildungsbereichs:

> "Auf der einen Seite steht der Versuch, das Bildungswesen allein den Anforderungen des wirtschaftlichen Wachstums und der Steigerung des technologischen Niveaus anzupassen ('technokratische Bildungsreform'); auf der anderen Seite steht das Bestreben, darüberhinaus durch das Bildungswesen in der jeweils nachwachsenden Generation ein kritisches Potential zu erzeugen. Dieses kritische Potential befähigt die nachwachsende Generation, überlieferte gesellschaftliche Ordnungen und soziale Diskrepanzen nicht passiv hinzunehmen, sondern durch Wahrnehmung ihrer Interessen sich an der Lösung sozialer Konflikte aktiv zu beteiligen ('emanzipatorische Bildungsreform')." (224)

Diese Kritik an der technokratischen Bildungsreform ist daraufhin zugespitzt, die Beschränktheit der Ziele technokratischer Reformen nachzuweisen, die eine bloße Anpassung des Bildungswesens an ökonomische Erfordernisse beinhalten. Die Bildungsvorstellungen der Oldenburger Planer richten sich dagegen an der Erzeugung eines kritischen Potentials in der nachwachsenden Generation aus. Ihr Bildungsziel ist das kritische Individuum, das zur Bewältigung gesellschaftlicher Konflikte befähigt werden soll, um so seine Emanzipation durchzusetzen.

Der Inhalt des Emanzipationsbegriffes wird von den Oldenburger Planern jedoch nicht geklärt. Mögliche soziale Konflikte, bei deren Bewältigung sich emanzipiertes Handeln bewähren muß, benennen die Studienplaner nicht. Dies gilt auch für die Gewinnung von Kriterien, anhand derer über emanzipiertes oder nicht emanzipiertes Verhalten entschieden werden könnte. Der in diesem Zusammenhang gebrauchte Begriff der "Wahrnehmung der eigenen Interessen" bleibt deshalb abstrakt, weil die Interessen oder mögliche Interessen-

konflikte inhaltlich nicht geprüft werden. Der Emanzipationsbegriff der Oldenburger Planer ist daher aufgrund seiner geringen Konkretheit ebenso für beliebige Interpretationen offen wie ihr Begriff einer emanzipatorischen Bildungsreform.
Diese Unbestimmtheit der eigenen Position setzt sich in der Kritik der traditionellen Vorstellungen über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft fort. Auch hier wird die Nichtbeachtung von Herrschaftsverhältnissen problematisiert: "Nach den gängigen Vorstellungen über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft soll sich Erziehung in einem vorgesellschaftlichen, scheinbar herrschaftsfreien Raum abspielen, in dem sich die 'Mündigkeit des Schülers', angeleitet von den persönlichen Wertvorstellungen des Lehrers, angeblich entfaltet."(225)

Diese Kritik impliziert die Feststellung, daß Schule den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen unterworfen ist. Die Studienplaner prüfen jedoch nicht, wie sich diese Abhängigkeit im Schulwesen auswirkt. Vielmehr konzentriert sich ihre Kritik des gegenwärtigen und des technokratisch reformierten Schulwesens auf institutionelle Aspekte der Bildungsreform.
Dies verdeutlicht die Gewichtung der Kritikpunkte durch die Oldenburger Planer in der folgenden zusammenfassenden Beurteilung des traditionellen und des technokratisch reformierten Schulsystems:

> "Chancengleichheit und Emanzipation werden weder im bestehenden noch in einem technokratischen Schulwesen verwirklicht. Denn die Schwierigkeiten in der Berufspraxis jener Lehrer, die ihr Handeln objektiv als Förderung der Chancengleichheit in einem gesellschaftlichen System prinzipieller Ungleichheit aller verstehen, resultieren nicht aus individuellem Versagen, sondern sind in der Organisation des Bildungssystems begründet. Der Verzicht auf strukturelle Konsequenzen für die Schule als Institution der Gesellschaft bedingt, daß Schulreform sich in fragmentarischen inneren Reformen erschöpft,

deren Intentionen paralysiert oder zumindesten stark eingeschränkt werden durch vorgegebene Strukturen." (226)

Die Kritik benennt grundlegende Erscheinungsformen der Krise des Bildungssystems, die auch in anderen Konzeptionen bemängelt werden. Wir meinen jedoch, daß die Position der Oldenburger Planer, die Mängel des Schulwesens resultierten aus seiner Organisation, zur Klärung der Ursachen der Bildungskrise nicht ausreicht. Der Verzicht der Planungsgruppe auf die Analyse weiterer Gründe für Fehlentwicklungen im Bildungsbereich führt dazu, daß sich in dieser Konzeption einer emanzipatorischen Bildungsreform die Kritik auf eine immanente Kritik des Bildungswesens beschränkt. Dies geschieht entgegen der Forderung der Oldenburger Planer, Schule und Gesellschaft in einem unauflöslichen Zusammenhang zu sehen. Die Ursachen der Mängel werden, soweit sie in den gesellschaftlichen Verhältnissen liegen, nicht aufgedeckt. Dem entspricht eine unpräzise Fassung des Gesellschaftsbegriffs, der lediglich die Konstatierung von "Herrschaftsverhältnissen" beinhaltet. Daraus resultiert, daß die Verfasser die Frage, was emanzipatorische Bildungsreform sei, nicht unter Berücksichtigung des gesellschaftspolitischen Inhalts von Emanzipation beantworten. Das Problem, in welche Richtung das Individuum sein kritisches Potential entfalten soll, kann auf dieser theoretischen Basis nicht gelöst werden.

Wenn auch die Oldenburger Planer in der Frage des Gesellschaftsbezugs von Bildung, Erziehung und Emanzipation widersprüchliche Positionen vertreten, so gehen sie doch bei der Analyse konkreter Probleme der Lehrerbildung präziser als andere Konzeptionen auf die Kritikpunkte ein. Dies gilt einmal für die Ablehnung der Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung, die nach Meinung der Autoren nicht geeignet ist, der sich ständig ver-

größernden Distanz von Wissenschaft und Praxis und deren Folgen; der Unsicherheit der Lehrer in ihrer Berufstätigkeit, entgegenzuwirken. Es gilt aber auch für die Kritik an der drohenden Gefahr, die Curriculumforschung aus der Schule zu verbannen und so die Lehrertätigkeit auf die "bloße lerntechnologische Ausführung der Lehrpläne" zu beschränken. In diesen speziellen Kritikpunkten gehen die Oldenburger Planer über die Vorstellungen anderer Konzeptionen hinaus. Hinsichtlich der Analyse des Verhältnisses einer emanzipatorischen Bildungsreform zur bestehenden Gesellschaftsordnung ist ihre theoretische Position jedoch nicht eindeutig zu fixieren.

3.1.1.3.5 Kritik vom Standpunkt einer Konzeption der Klassengesellschaft am traditionellen Bildungswesen: Das Bremer Lehrerausbildungsmodell

Das endgültige Modell der Bremer Universität konnte sich erst nach harten politischen Auseinandersetzungen in verschiedenen Gründungsausschüssen durchsetzen. (227) Diese Auseinandersetzungen beschränkten sich nicht auf Studienreformfragen im engeren Sinn, sondern beinhalteten weitreichende theoretische Diskussionen über die Stellung der Universität in der heutigen Gesellschaft und damit über den Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft. Die politischen Auseinandersetzungen um die Bremer Universität haben ihre Ursache zum großen Teil in kontroversen Positionen zu diesem Problem. Erklärtermaßen implizierte die Wahl Thomas von der Vrings zum Gründungsrektor die Anerkennung seiner Analyse des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft als theoretisches Programm der Bremer Universität. Aufgrund dieses Programms "Theoretische Überlegungen zum Problem

der Universitätsgründung" wurde er am 26.6.1970 einstimmig zum Gründungsrektor gewählt. In der Begründung der Zustimmung heißt es unter anderem: "Sein Programm enthalte die plausibelste Einheit von Gesellschafts- und Wissenschaftsreform und damit auch von Hochschulreform." (228) In seinen Überlegungen wendet sich von der Vring gegen ein traditionelles Verständnis der Universität als "unpolitische Anstalt", dessen Folgen sowohl der Kritikverlust als auch der politische Konservativismus der bisherigen Universität sei. Er beläßt es nicht bei einer Beschreibung der Krise der Universität, sondern geht auch auf deren Ursachen ein. Er sieht "die Ursachen dieses intellektuellen Niveauverlustes in harten gesellschaftlichen Realitäten und nicht in persönlichen Mängeln oder Erziehungsdefekten". (229)
Kern seiner Kritik an der traditionellen Verfassung der Universität ist damit die gesellschaftliche Realität selbst, die er so analysiert: "Jede widersprüchliche Gesellschaftsordnung ist charakterisiert durch den politischen Konflikt zwischen Mächtigen und Privilegierten, die den gesellschaftlichen Status quo verteidigen, und den Unterprivilegierten, die an gesellschaftlichen Veränderungen interessiert sind." (230)
Die Kritik von der Vrings an der traditionellen Universität beruht auf einer Kritik an den widersprüchlichen gesellschaftlichen Machtverhältnissen in der BRD. Erst auf dieser Grundlage sieht von der Vring die Möglichkeit, die Probleme der Universität zu bestimmen.
Alle weiteren Kritikpunkte, die im Bremer Modell zur Hochschulausbildung formuliert werden, stützen sich auf diese Analyse. In den verschiedenen Zusammenhängen geht es darum, die Kritik an Forschung, Lehre und Studium der traditionellen Universität auf Ursachen zurückzuführen, die in der widersprüchlichen Gesellschaftsord-

nung begründet sind. Insofern erhält der Gesellschaftsbegriff in der Bremer Konzeption methodologische Funktion für die Kritik an der Hochschulausbildung. Die Bremer Planer bestimmen mit ihrer Kritik am Bildungswesen gleichzeitig ihren eigenen gesellschafts- und bildungstheoretischen Standort.
Die auch in anderen Konzeptionen kritisierte Ungleichheit der Bildungschancen wird im Bremer Modell als Korrelat der widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnisse betrachtet:

> "Den gesellschaftlichen Verhältnissen der BRD entspricht eine Ungleichheit der Bildungschancen, d.h. ungleiche Möglichkeiten des Kenntniserwerbs, der Fähigkeitsentwicklung und der Herausbildung von Verhaltensweisen. Diese ungleichen Bildungsmöglichkeiten führen zu einer ungleichen Befähigung der Menschen, ihre lebenspraktischen Probleme gesellschaftlich befriedigend zu lösen, so daß die gesellschaftliche Entwicklung nicht von allen im Interesse aller, sondern von wenigen im Interesse weniger bestimmt wird." (231)

An dieser Stelle wird deutlich, welche Konsequenzen die Bremer Position über den Zusammenhang von gesellschaftlicher Entwicklung und Entwicklung im Bildungswesen für ihre Bildungskonzeption beinhaltet. Ungleichheit der Bildungschancen wird nicht nur unter dem Aspekt der Verletzung individueller Rechte gesehen, sondern als entscheidendes Hemmnis für eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung, die von den Interessen der Mehrheit der Bevölkerung bestimmt ist. Die Relevanz von Bildung ergibt sich nicht nur aus der Förderung individueller Eigenwerte, sondern aus ihrer Bedeutung für die politische Entwicklung der Gesellschaft.
Die Behandlung der Studienreform im engeren Sinn knüpft in den Planungsdokumenten an diese allgemeinen Aussagen an. Die Ursache der Ausbildungsmisere wird in der Unfähigkeit der überkommenen Wissenschaften gesehen, "Forschung und Lehre an den praktischen Problemen der Ge-

sellschaft und der gesellschaftlichen Praxis der Studenten zu orientieren" (232), was eine Diskrepanz zwischen Studium und Berufspraxis und zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zur Folge hatte:

> "Das bisherige Studium bestand in verschiedenen Studiengängen unterschiedlich, aber doch weitgehend aus isolierten Studien- und Arbeitsvorhaben, die eingefahrener Lehrtradition und individuellem Lehrinteresse entsprechend untereinander nicht koordiniert, nicht auf die zukünftigen Berufsaufgaben und nicht auf die gesellschaftliche, kritische Funktion von Wissenschaft hin reflektiert waren. Eine Kluft zwischen Studium und Berufspraxis, zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ist das überall konstatierte und beklagte Ergebnis." (233)

Auf dieser Ebene der Beschreibung deckt sich die Kritik an der Praxislosigkeit der Hochschulausbildung weitgehend mit der anderer Konzeptionen. Ob das Bremer Modell auch in diesem Punkt zu weitergehenden Analysen gelangt, mißt sich an der Frage, wie die Forderung nach Praxisorientierung inhaltlich gefüllt wird. Auch R. Brentzel und W. Müller, zwei hauptamtliche Planer an der Universität Bremen, betonen, daß diese Kritik solange ambivalent bleibt, "solange sie nicht die Gesellschaft analysiert, nach deren Bedürfnissen die Hochschulausbildung ausgerichtet werden soll." (234) Sie bestimmen damit auch für die Probleme der Studienreform die richtungweisende Funktion einer Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Autoren charakterisieren die gegenwärtige Gesellschaft als Klassengesellschaft und kennzeichnen von daher den Inhalt des Praxisbezuges im Studium: "Vielmehr muß eine praxisorientierte Ausbildung ... organisiert werden an der Erfahrung der Klassenwidersprüche dieser Gesellschaft und an der Erfahrung der Rolle der künftigen Tätigkeit in dieser Klassengesellschaft. Praxis ist in diesem Verständnis keine leere, formale Kategorie, sondern begriffen als g e s e l l s c h a f t l i c h e

P r a x i s." (235) Die Autoren bestimmen hiermit den gesellschaftlichen Bezug von Bildung und Wissenschaft und legen ihre Sichtweise dieses Verhältnisses dar. Dies trifft auch für ihre Analyse der Probleme der Lehrertätigkeit zu. Sie werden als "Erscheinungsform eines allgemeinen gesellschaftlichen Widerspruchs" bezeichnet. Der Begriff der Klassengesellschaft, der hiermit angesprochen ist, wird dahingehend präzisiert, daß er den Widerspruch zwischen privatem Profitstreben und der Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse beinhalte. Die Lehrertätigkeit ist diesem Widerspruch unterworfen: "Dieser Widerspruch in der Tätigkeit des Lehrers entspricht dem allgemeinen Widerspruch in der Gesellschaft der BRD, den gesamten gesellschaftlichen Lebensprozeß in den Grenzen einer an privaten (!) Profit- und nicht an gesellschaftlicher Bedürfnisbefriedigung orientierten gesellschaftlichen Entwicklung zu halten." (236)

Bei der Behandlung eines weiteren Problems der Studienreform behalten die Bremer Planer diesen Ansatz jedoch nicht bei. Hier geht es um das widersprüchliche Verhältnis zwischen dem hohen technischen Entwicklungsstand der Produktionsmittel und der im Vergleich dazu unzulänglichen Qualifikation des größten Teils der Bevölkerung.

Dazu heißt es im Bremer Modell:

> "So läßt die rasche Entwicklung der gegenständlichen Arbeitsmittel in den hochindustrialisierten Ländern des Westens immer schärfer einen Widerspruch hervortreten zwischen dem technischen Apparat von Produktionsmitteln und der unzulänglichen Qualifikation vieler Gesellschaftsmitglieder, sich dieses Apparates angemessen zu bedienen. In der Erziehung tritt dieser Widerspruch als 'Bildungsnotstand', als allgemein wahrgenommene Unzulänglichkeit des Erziehungswesens auf, die nachwachsende Generation gleichmäßig auf die sie erwartenden Aufgaben vorzubereiten." (237)

In dieser Kritik findet sich kein Bezug auf die gesellschaftlichen Ursachen des genannten Widerspruchs. Zwar betonen die Planer, daß sich dieses Problem "in jeder historischen Gesellschaft in spezifischer Form (stellt)" (238), sie gehen jedoch nicht auf seine Form unter den gesellschaftlichen Verhältnissen der BRD ein. Indem sie ihr methodologisches Prinzip, daß die jeweilige Gesellschaftsordnung die Entwicklungsrichtung der Wissenschaft und der ihr entsprechenden individuellen Qualifikation bestimmt, nicht beibehalten, bleibt die theoretische Fundierung ihrer Kritik an diesem Punkt unbestimmt. Es ist nicht auszumachen, inwieweit sie den konstatierten Widerspruch lediglich als technisches Problem begreifen oder ob sie auch hier gesellschaftliche Ursachen des Bildungsnotstands sehen.

Die Kritikpunkte am Bildungswesen, die die Bremer Planer diskutieren, lassen eine bildungs- und gesellschaftstheoretische Fundierung erkennen, die auf eine Analyse der Ursachen für die Bildungsmisere abzielt:

1. Die Gesellschaftsordnung der BRD wird als Klassengesellschaft kritisiert, die durch den Widerspruch zwischen privatem Profitstreben und gesamtgesellschaftlicher Bedürfnisbefriedigung bestimmt ist.
2. Das Bildungssystem entwickelt sich in Abhängigkeit von der widersprüchlichen Klassengesellschaft und ist den dort herrschenden Widersprüchen ausgesetzt.
3. Daraus ergibt sich, daß Bildungsfragen nur dann angemessen kritisiert werden können, wenn die jeweiligen gesellschaftlichen Ursachen der Probleme aufgedeckt werden.

3.1.2 Ziele für die Bildungs- und Lehrerbildungsreform

In der folgenden Untersuchung geht es um die Frage, wie die im vorigen Abschnitt behandelten Kritikpunkte in den Reformkonzeptionen aufgegriffen und zu positiven Zielformulierungen verarbeitet werden. Dabei wird das Problem zu klären sein, in welche konstruktiven Vorstellungen und Maßnahmen die Abgrenzung von der Tradition des Bildungswesens mündet.
Im Mittelpunkt steht die bildungs- und gesellschaftspolitische Konzeption der Modelle und ihre theoretische Reflexion über die Zielorientierung der Reform. Die Untersuchung geht dabei anhand der verschiedenen Bereiche und Ebenen vor, auf die sich die Zielaussagen beziehen. Es werden zunächst die entsprechenden Intentionen für die Bildungsreform insgesamt erarbeitet, um dann die Lehrerausbildung in diesen Zusammenhang zu stellen. Neben einer Analyse der Zielaussagen werden auch die vorgeschlagenen Strategien zur Lösung der Probleme in die Diskussion mit einbezogen. Als Ergebnis der Untersuchung sollen - über eine Gewichtung der angestrebten Ziele - die Richtung der Reform sowie deren theoretische Begründungsversuche bestimmt werden.
Im Gegensatz zum vorhergehenden Abschnitt können hier alle Reformkonzeptionen für die Lehrerausbildung in die Diskussion einbezogen werden. Auch die Modelle, die sich jeglicher Kritik am traditionellen Bildungswesen enthielten, äußern ihre Vorstellungen über die Ziele der Reform, wenn auch in unterschiedlicher Präzision oder Differenziertheit. Wir werden zeigen, daß sie auch im Hinblick auf die hier vorliegende Fragestellung eine klar abzugrenzende Gruppe bilden, die eine einheitliche Orientierung für die Reform vertritt.

3.1.2.1 Emanzipation und Demokratisierung als Ziele der Bildungsreform

Eine Diskussion über die grundlegende bildungs- und gesellschaftspolitische Orientierung der Bildungsreform und deren theoretische Reflexion findet in den Modellen nur eingeschränkt statt. Die lang andauernde und teilweise heftig geführte Bildungsdebatte in der BRD (239) wird in den Konzeptionen nur in Bruchstücken aufgegriffen. Dabei gibt es jedoch Unterschiede in der Art und Weise, wie die Reformmodelle dieses Problem angehen. Während sich die Frankenthaler Empfehlungen der KMK und die SPD/FDP-Übereinkunft zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen auch zu dieser Frage nicht äußern, gibt die Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan einen Hinweis auf diese Auseinandersetzung. Sie sieht in der Reformdiskussion den Anlaß zur Entwicklung bildungspolitischer Initiativen des Bundes und der Länder:

> "Der Reformdiskussion der fünfziger und sechziger Jahre, die in den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, des Wissenschaftsrates und der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ihren Niederschlag fand, sind während der letzten Jahre in allen Ländern und im Zuständigkeitsbereich des Bundes weitere Ansätze zu Bildungsreformen gefolgt." (240)

Dies ist die einzige Aussage, die die Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan zu der teilweise sehr kontrovers verlaufenden Debatte macht. Ihre eigene Position in dieser Auseinandersetzung klärt sie nicht. Man gewinnt den Eindruck, daß der hier zitierte Hinweis mehr ein Entgegenkommen in der Phrase ist als eine Anerkennung der Notwendigkeit grundsätzlicher Überlegungen. Zudem wird auf die Reformdiskussion nur insoweit Bezug genommen, als sie sich in den Vorstellungen einiger öffentlicher Gremien äußert. Die breite Aus-

einandersetzung in der Studentenschaft z.B. (241), die oft erst den Anstoß zu weiteren Diskussionen gab, wird nicht erwähnt. In welche Richtung allerdings die Reformtendenz im Bildungsgesamtplan geht, wird später zu klären sein.

In einigen Modellen werden die von ihnen genannten Kritikpunkte in Forderungen nach Chancengleichheit, Emanzipation und Demokratie umgesetzt. Diese oft recht allgemeinen Hinweise sollen im folgenden auf die ihnen zugrunde liegenden theoretischen Positionen hin untersucht werden.

Das Berliner Modell widmet seinen allgemeinen Zielaussagen keine eigenen Erläuterungen. Vielmehr werden jeweils in Nebensätzen die Orientierungen auf "Chancengleichheit" und "Abbau von Bildungsprivilegien" eingeführt, ohne daß sie in einen theoretischen Begründungszusammenhang gebracht werden. Den Weg zur Einlösung ihrer Ziele sehen die Autoren in der Entwicklung und Durchsetzung der integrierten Gesamtschule. Damit wird zwar ihre Bildungskonzeption verdeutlicht, insofern sie auf die prinzipielle Gleichheit aller am Erziehungsprozeß Beteiligten zielt; diese Vorstellungen müssen jedoch solange vage bleiben, wie sie nicht die gesellschaftspolitischen Bedingungen einbeziehen, die zur Realisierung der Forderungen geschaffen werden müssen. Dieser Zusammenhang wird von der Berliner Arbeitsgruppe nicht mit in ihre Betrachtungen einbezogen. Es liegt daher die zweifellos irrige Vermutung nahe, daß sie eine theoretische Position vertritt, die eine Entwicklung des Bildungswesens autonom von gesellschaftlichen Strukturen beinhaltet. Die Ziele im Berliner Modell sind damit der Gefahr ausgesetzt, als bloße Postulate betrachtet zu werden, deren Durchsetzungsmöglichkeiten nicht mehr kalkuliert werden können.

Der Hessische Diskussionsentwurf erweitert die oben genannten Forderungen um die nach Emanzipation und Demo-

kratisierung. Er geht dabei genauer als das Berliner Modell auf die Schritte ein, die zur Verwirklichung der Ziele notwendig sind. Vor allem sieht er den Zusammenhang zwischen Zielorientierungen für das Bildungswesen und denen für die Gesellschaft: "Emanzipation und Demokratie dieser Gesellschaft aber werden entscheidend auch von den tatsächlichen Leistungen des Erziehungssystems abhängen." (242) Die Bedeutung von Reformen im Bildungswesen für gesellschaftliche Veränderungen wird insofern nüchtern eingeschätzt, als sie lediglich einen von vielen möglichen Beiträgen zu ihrer Verwirklichung leisten. In seinen weiteren Erörterungen geht der Hessische Diskussionsentwurf nicht auf den Zusammenhang von Bildungs- und Gesellschaftsreform ein. Er beschränkt seine Überlegungen um die Zielrichtung der Reform auf die Frage, welche Strategie im Bildungswesen eingeschlagen werden muß, um Emanzipation, Demokratie und Chancengleichheit zu verwirklichen. Dazu wird ein breites Spektrum von Möglichkeiten benannt. Zum einen wird die Notwendigkeit organisatorischer Veränderungen in der Schulstruktur betont: "Erst durch diese Entwicklung (zu einem Gesamtschulsystem, d.V. - M.H.) kann das bildungs- und gesellschaftspolitische Versprechen der Chancengleichheit für alle eingelöst werden." (243) Zum anderen werden curriculare Reformen und Veränderungen im Rollenverhalten von Lehrern und Schülern als Voraussetzungen zur Durchsetzung von Demokratie betrachtet: "Demokratische Innovation entsteht aus curricularer und formal organisatorischer Veränderung über die bewußte Wahrnehmung der Organisation der Lernprozesse in Verbindung mit bewußter Wahrnehmung und Veränderung der Rolle des Lehrers und des Schülers." (244)
Die Strategie, die das Hessische Modell für die Verwirklichung seiner Zielvorstellungen im Bildungswesen verfolgt, läßt sich am deutlichsten anhand der ent-

sprechenden Vorstellungen für die Lehrerausbildung ablesen. Hierzu führen die Verfasser aus:

> "Die enge Rückkopplung von Schulwirklichkeit in die Hochschulen trägt so zu einer strategischen Konzeption der Lehrerausbildung bei, indem Bedingungen von progressiver Veränderung der Schulwirklichkeit zunehmend genauer kalkuliert werden können. D.h. die Diskrepanz von Norm und vorgegebener Realität wird so bestimmt, daß Realität im Sinne der Norm verändert werden kann." (245)

Zwar wird hier gesehen, daß die Schule auf eine fortschrittliche Perspektive hin verändert werden muß und dazu bestimmte Bedingungen notwendig sind. Diese werden allerdings nur auf die Schule selbst bezogen; der Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen bleibt ausgeklammert.

Obwohl einige Angaben über die Reformschritte innerhalb des Bildungswesens präziser als im Berliner Modell gefaßt werden, analysieren auch die Verfasser des Hessischen Diskussionsentwurfs die gesellschaftlichen Bedingungen für die Reform im Bildungsbereich nicht. Auch für den Hessischen Diskussionsentwurf gilt daher die Kritik an dem Berliner Modell entsprechend. Anzumerken bleibt, daß zumindest für den Bereich des Bildungswesens der Versuch unternommen wird, notwendige Lösungsschritte für die Krise des Bildungssystems zu bestimmen.

Unsere Kritik an den Modellen, daß sie die gesellschaftlichen Ursachen der Ausbildungsmisere nicht analysieren, führt bei der Entwicklung ihrer Zielaussagen zu der Konsequenz, daß sie ebensowenig die Durchsetzungsmöglichkeiten ihrer Ziele angeben.

Drei weitere Modelle - das der Gesamthochschule Kassel, der Universität Oldenburg und das der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen - greifen ebenfalls die bisher genannten Zielvorstellungen auf. Der Akzent ihrer - wenn auch sehr spärlichen Äußerungen - liegt auf der

Bedeutung von Veränderungen im Bildungswesen für den gesellschaftlichen Demokratisierungsprozeß. Alle in den Konzeptionen genannten Ziele beziehen sich auf diesen Zusammenhang. Die Gesamthochschule Kassel und die Universität Oldenburg sehen das Bildungswesen als entscheidendes Mittel zur Durchsetzung gesellschaftlicher Reformen an. Dazu schreiben die Verfasser des Kassler Modells:

> "In einer Gesellschaft, die sich durch den in ihrer Verfassung verankerten Grundsatz des demokratischen und sozialen Rechtsstaates dazu verpflichtet hat, Demokratie in einem fortgesetzten Prozeß der inhaltlichen Konkretisierung zu verwirklichen, hat das Bildungswesen unter anderem die entscheidende Aufgabe, den Prozeß der Demokratisierung zu fördern. Dies soll im Sinne der Verringerung der Diskrepanz zwischen Verfassungsnorm und der an ihr gemessenen gesellschaftlichen Wirklichkeit geschehen." (246)

Diese Konzeption ordnet die Ziele für das Bildungswesen in den Kontext gesellschaftlicher Normen ein, deren Realisierung noch nicht gewährleistet ist. Wie aus den Kritikpunkten dieses Modells am Bildungswesen hervorging, ist damit die den Verfassungszielen entgegengesetzte Benachteiligung der "Mehrheit der Bevölkerung bezüglich der Befähigung zur Wahrnehmung ihrer Interessen und sozialen Chancen" (247) gemeint. Das Bildungswesen wird damit unter einem doppelten Aspekt betrachtet: Zum einen unterliegt es gesellschaftlichen Normen und Werten, die die Durchsetzung von Demokratie beinhalten, zum anderen ist es an deren Realisierung beteiligt. Obwohl auch dieses Modell nicht die Schritte zur Durchsetzung seiner Ziele konkretisiert, ist doch der Zusammenhang von Bildungs- und Gesellschaftsreform konstitutives Element der Reflexion geworden. Die entsprechenden Zielaussagen für das Bildungswesen erhalten ihren Stellenwert im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Veränderungen.

Die Planungsgruppe der Universität Oldenburg bestimmt den Zusammenhang zwischen Zielen für das Bildungswesen und denen für gesellschaftliche Entwicklungen folgendermaßen:

> "... Schule selbst muß als Bestandteil eines komplexen gesellschaftlichen Zusammenhangs begriffen und somit auch schon als Austragungsort gesellschaftlicher Konflikte erfahrbar werden... Nur so kann die Schule als soziales Subsystem ihre Aufgabe im Sinne bewußter gesellschaftlicher Veränderung bestimmen und wahrnehmen. Diese Aufgabe kann am allgemeinsten beschrieben werden mit den Zielen 'Chancengleichheit' und 'Emanzipation'. Solche Ziele können sich in unserer Gesellschaft nur beziehen auf die Verwirklichung von Demokratie. Sie meinen daher
> -die Transparenz gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse, Vergrößerung des Handlungsspielraumes im Sinne der Durchsetzung demokratischer Verhältnisse,
> -die Entfaltung von Fähigkeiten, Neigungen und Interessen trotz sozio-kulturell bedingter Ungleichheit." (248)

Auch bei der Formulierung ihrer Zielvorstellungen bezieht sich die Oldenburger Konzeption auf den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft. Sie gibt genauer, als es bei den Kritikpunkten am Bildungswesen der Fall war, die Perspektive ihrer Forderungen, bezogen auf die bestehende Gesellschaftsstruktur, an. Die vorher wegen ihrer Unbestimmtheit kritisierten Begriffe der Emanzipation und Chancengleichheit werden durch die Anbindung an den gesellschaftlichen Demokratisierungsprozeß in ihrer Richtung bestimmt. Die Oldenburger Planungsgruppe hält damit bei der Formulierung ihrer Ziele den eigenen Anspruch ein, Schule und Gesellschaft in einem unauflösbaren Zusammenhang zu sehen. Jedoch bestimmt sie den Inhalt des Begriffs der "demokratischen Verhältnisse" nur teilweise. Sie gelangt nur in Hinblick auf das Bildungswesen zu einer Präzisierung, wo es um die gleiche Möglichkeit für alle zur Entfaltung der Persönlichkeit geht. Bei anderen Zielvorstellungen

muß die im vorhergehenden Abschnitt genannte Kritik aufrecht erhalten bleiben. Da die gesellschaftlichen Konflikte, die in der Schule ihren Niederschlag finden, nicht genannt werden, bleibt auch die Forderung nach "Vergrößerung des Handlungsspielraums im Sinne der Durchsetzung demokratischer Verhältnisse" ein abstraktes Ziel. Dies gilt um so mehr für die Forderung nach "Transparenz gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse", die nicht auf eine Veränderung von Mitbestimmungsmöglichkeiten zielt, sondern nur eine ihrer Voraussetzungen benennt.

Die Oldenburger Konzeption der "emanzipatorischen Bildungsreform" kann auch nach Einbezug ihrer Zielvorstellungen nicht als schlüssige theoretische Position bezeichnet werden. Ihr Anspruch ist es, der "technokratischen Bildungsreform" eine Konzeption entgegenzustellen, die über die Anpassung an ökonomische Erfordernisse hinaus politische Interessen im Sinne der Durchsetzung von Demokratie für die Reform des Bildungswesens vertritt. Dabei wird sie ihrem eigenen Prinzip, Schule und Gesellschaft immer in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit zu betrachten, nur teilweise gerecht. Bis auf die genannte Ausnahme bleibt der Begriff der "demokratischen Verhältnisse" ohne inhaltliche Präzisierung. Der für das Oldenburger Modell konstitutive Begriff der Emanzipation, der sich auf die Durchsetzung demokratischer Verhältnisse richtet, entbehrt weithin einer eindeutigen inhaltlichen Festlegung.

Die Zielvorstellungen der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen beinhalten ähnliche Positionen und damit auch ähnliche Probleme wie die der Modelle von Kassel und Oldenburg. Nur daß hier die Argumentation bruchstückhafter und abstrakter geführt wird. Dem im Oldenburger Modell postulierten Ziel der Emanzipation entspricht hier der Begriff der Mündigkeit: " Ziel der

Erziehung sind Menschlichkeit und Mündigkeit." (249) Die Präzisierung dieser Ziele erfolgt über eine Bestimmung der Aufgaben der Schule: "Ihre Schüler (die der Gesamtschule, d.V. - M.H.) sollen auf ihre Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet werden und dabei lernen, sich von den Zwängen der Gesellschaft zu befreien." (250) Eine Abgrenzung der gesellschaftlichen Bereiche, in denen sich die Mündigkeit des Individuums behaupten muß, erfolgt nicht. Es werden keine Kriterien für die Beantwortung der Frage angegeben, welche Aufgaben in der Gesellschaft produktiv gelöst werden müssen oder wo als einziger Weg die Loslösung von gesellschaftlichen Zwängen übrigbleibt. Dies führt dazu, daß die genannten Ziele im Modell der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen tendenziell Leerformelcharakter besitzen.

Die bisher untersuchten Konzeptionen sind dadurch gekennzeichnet, daß ihren allgemeinen Zielaussagen keine konsistente theoretische Reflexion zugrunde liegt. Vielmehr werden die Ziele entweder ohne Begründungszusammenhang postuliert oder sie werden mit Hilfe von theoretischen Bruchstücken begründet. Dabei fällt auf, daß sich die Ziele selbst nicht unterscheiden, sondern daß sie nur mehr oder weniger ausführlich begründet werden. Die Diskussion über die grundlegende Orientierung der Reform im Bildungswesen erhält in keiner der bisher genannten Konzeptionen einen bedeutenden Stellenwert. Zwar werden einige theoretische Leitlinien für eine Bildungskonzeption festgehalten, deren Anbindung an eine Gesellschaftstheorie und ihre theoretische Fundierung erfolgt jedoch nicht.

Anscheinend herrscht in diesen Fragen Ratlosigkeit. Der Strukturplan geht so weit, die Möglichkeit der Fixierung eines verbindlichen theoretischen Grundkonzeptes zu verneinen. In dem Dokument heißt es dazu:

> "Die Bestimmung allgemeiner Lernziele und der dazu notwendigen Kriterien setzen allgemein anerkannte Wertvorstellungen voraus. Solche Wertvorstellungen zu fixieren und ihnen eindeutig Ausdruck zu geben, ist jedoch schwierig. Überdies waren die Sozialwissenschaften bisher nicht nur in Deutschland außerstande, eine allgemein anerkannte Gesellschaftstheorie zu erstellen, aus der sich gesamtgesellschaftliche Interessen und Prozesse ableiten ließen." (251)

Diese Aussagen der Bildungskommission dürfen jedoch nicht unbesehen hingenommen werden. Vielmehr wird an anderer Stelle - und dies ist auch eine Tendenz im Bildungsbericht '70 - das Ziel der Bildungsreform im Rahmen der gegebenen Gesellschaftsstruktur eindeutig festgelegt. Es beinhaltet die feste Anbindung an die bestehende Verfassung und an die bestehende Gesellschaftsordnung: "Jeden Staatsbürger zur Wahrnehmung seiner Rechte und zur Erfüllung seiner Pflichten zu befähigen, muß deshalb das allgemeine Ziel der Bildung sein..." (252)
Dies konkretisiert sich in der Fähigkeit des einzelnen, "die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt". (253) Hier wird die Verbindlichkeit allgemeiner Wertvorstellungen nicht in Frage gestellt, sondern das Engagement im Rahmen der bestehenden Gesellschaftsordnung für jeden Staatsbürger gefordert. Andere Zielaussagen des Strukturplans, die inhaltlich unbestimmt sind, wie: "Im Kern handelt es sich darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten" (254), erhalten ihre Interpretationsrichtung durch die oben genannte Zielformulierung. Die Vorbereitung "für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft" vollzieht sich gemeinsam mit der Orientierung von Bildung auf die Förderung und Erhaltung der bestehenden Gesellschaftsordnung. Dies ist

auch die Basis, auf der die Bildungskommission ihr Ziel erreichen will, "ideologische Gegensätze zu versachlichen".

In ähnlicher Weise argumentiert der Bildungsbericht '70 bei seiner Festlegung der gesellschaftspolitischen Orientierung der Bildungsreform. Während sich die Begründung seiner Ziele wie Chancengleichheit und Demokratie nicht wesentlich von der in den oben untersuchten Modellen unterscheidet, akzentuiert er stärker als diese die Notwendigkeit der Bewahrung der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsform:

> "Diese Entscheidung für den Vorrang der Bildungspolitik in der Gesamtpolitik ist nicht nur gefallen, weil technischer Fortschritt, Wirtschaftswachstum und soziale Sicherheit von der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens und der Forschung abhängen. Vielmehr entfalten Bildung und Wissenschaft individuelle und kulturelle Eigenwerte, die die Voraussetzung sind für die notwendige Humanisierung der technischen Zivilisation und für den Fortbestand der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsform." (255)

Anders als im Modell der Gesamthochschule Kassel wird hier nicht auf die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Normen von Freiheit und Demokratie und der ihnen nicht entsprechenden Wirklichkeit hingewiesen. Die bestehende Gesellschaftsstruktur wird vielmehr so dargestellt, als sei sie schon "freiheitlich-demokratisch", so daß über die Weiterentwicklung von Bildung und Wissenschaft nur noch ihr Fortbestehen garantiert werden muß. Dies deutet darauf hin, daß es im Bildungsbericht '70 wesentlich darum geht, Bildung und Wissenschaft für die Erhaltung der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung einzusetzen. Dabei fällt auf, daß auch im Rahmen der Zielaussagen für das Bildungswesen kein Versuch unternommen wird, die bestehende Gesellschaftsstruktur genauer als durch die Benennung von Begriffen zu kennzeichnen. Vielmehr wiederholt sich die im Kontext der Kritikpunkte

am Schul- und Hochschulwesen gebrauchte Leitformel für die Charakterisierung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse: Dem Begriff der Industriegesellschaft entspricht der der technischen Zivilisation. Wie schon vorher wird der Wissenschaft eine eigenständige Rolle bei ihrer Weiterentwicklung zugewiesen. Die Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und die Notwendigkeit ihrer Veränderung wird aus der Diskussion ausgeklammert. Das Einverständnis mit der gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur, das in der Forderung nach ihrer Bewahrung zum Ausdruck kommt, läßt dieses Problem für die Autoren des Bildungsberichts auch als irrelevant erscheinen.

Der vom Bildungsbericht an anderer Stelle betonten Abgrenzung von der "bürgerlichen Tradition" wird auch in diesem Zusammenhang die Industriegesellschaftskonzeption entgegengestellt. Die ihr entsprechende Bildungsvorstellung impliziert zum einen die nicht näher bestimmte Entfaltung "individueller und kultureller Eigenwerte" durch Bildung und Wissenschaft, zum anderen die gesellschaftspolitische Orientierung der Bildung auf die gegenwärtige "freiheitlich-demokratische Gesellschaftsform".

Christian Graf v. Krockow stellt die Entwicklung seiner Zielvorstellungen unter eine klare gesellschaftspolitische Orientierung. Sein Anliegen, ein "Plädoyer für eine neue Bildungskonzeption" zu halten, richtet sich aus auf die Abwehr der "Affekte gegen diese Gesellschaft und die ihr gemäße politische Ordnung". (256) Hatte er in seiner Kritik am Bildungswesen unter anderem den "antigesellschaftlichen Effekt" des traditionellen deutschen Bildungsideals angegriffen, so geht es ihm bei der Entwicklung seiner eigenen Leitvorstellungen um die Frage, wie durch eine Neufassung des Bildungsbegriffs die Schaffung einer Orientierung in der Gesellschaft Ziel der Bildung werden kann. Darauf ausge-

richtet, skizziert er seinen eigenen Bildungsbegriff folgendermaßen: "Gebildet ist, wer die gesellschaftliche Relevanz seines Tuns (oder Unterlassens) kritisch zu reflektieren vermag und von dieser Reflexion her sein Handeln als sozial verantwortliches bestimmt."(257) Diese Position beinhaltet zwei Orientierungen, zum einen verpflichtet sie Forschung und Lehre, ihre gesellschaftlichen Bindungen mit zum Gegenstand der Reflexion zu machen, zum anderen betrachtet sie Bildung nicht länger als akademisches Monopol, sondern als notwendig für jeden Bürger. Ein so konstituiertes Bildungsprinzip betrachtet v. Krockow als Grundlage aller Zielvorstellungen für das Bildungswesen:

> "Ohne den Leitfaden eines Bildungsprinzips, das durch kritische Sozialwissenschaften fundiert wird und mit ihnen auf Aufklärung und Mündigkeit gerichtet ist, würde keine Reorganisation der Lehrerbildung viel helfen, und noch die perfekteste Gesamtschule, ausgestattet mit Sprachlabors, Fernsehen und ausgefeilten Lernprogrammen, dürfte kaum etwas anderes ergeben als eine Brutstätte für Leistungsneurosen." (258)

v. Krockow fordert, Bildung stärker als bisher auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben hin zu orientieren und dies auf dem Wege des Einbezugs der Sozialwissenschaften in den Bildungskanon voranzutreiben. Die damit verbundene gesellschaftspolitische Orientierung von v. Krockow ist jedoch problematisch. Trotz aller abstrakten Bekenntnisse zu "Aufklärung und Mündigkeit" wendet er sich gegen jene Kräfte, die in der Studentenbewegung versucht haben, undemokratische Praktiken in Hochschule und Gesellschaft zu kritisieren. Ihm geht es vor allem darum, jegliche Art von Aggressionen gegen die Gesellschaft in Bahnen zu lenken und wieder zu integrieren. So wendet er sich gegen jegliche Affekte, "die sich schließlich in Aggression entladen, gleichviel, ob solche Aggression sich 'revolutionär' oder 'reaktionär',

als 'linke' oder als 'rechte' drapiert." (259) Einer Gesellschaft, die diese Spannungen nicht kanalisieren kann, wirft von Krockow vor, daß sie es "nicht besser verdient, als daß der 'Radikalismus' der Jugend auf ihre Zerstörung drängt." (260)
v. Krockows vorrangiges Ziel ist demnach, über eine Neukonzipierung der Bildung das gesellschaftspolitische Engagement der Jugend für die bestehende Gesellschaftsordnung zu fördern. Er unterläßt es, die Positionen inhaltlich aufzunehmen, die eine Veränderung dieser Gesellschaftsstruktur fordern, und lehnt sie mit dem Hinweis auf ihren Radikalismus ab.
Damit verschafft er sich die Legitimation, auch radikaldemokratische Forderungen nach grundlegenden Veränderungen der Gesellschaft aufzufangen und auf die Erhaltung der gegenwärtigen Strukturen - wenn auch 'kritisch' - zu richten.
Im Strukturplan, im Bildungsbericht '70 und in der Schrift von v. Krockow lassen sich ähnliche Tendenzen bei der gesellschaftspolitischen Orientierung von Bildung und Wissenschaft festmachen. Trotz der festzustellenden Verknappung allgemeiner Zielaussagen und trotz der scheinbaren Ratlosigkeit bei der Formulierung allgemeinverbindlicher Normen und Werte für die Bildungsreform ergibt sich aus dem Kontext der Materialien, daß deren grundlegende Orientierung feststeht: Bildung und Wissenschaft auf die Befähigung des einzelnen auszurichten, für die Erhaltung und Förderung der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung einzutreten. Auf dieser Basis werden allzusehr traditionsverhaftete Theorien revidiert, wie es z.B. in v. Krockows Forderung nach Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen Bezüge von Forschung und Lehre zum Ausdruck kommt, ohne daß dadurch die intendierte gesellschaftspolitische Richtung der Reform verändert wird.

Von Krockow betrachtet seine Schrift ausdrücklich als Reaktion auf die Tatsache, daß "die kritischen Sozialwissenschaften zu einem Krisenherd, zum Zentrum des Protestes, eines revolutionären Sturmlaufs geworden (sind), den die 'neue Linke' gegen 'das System', gegen bestehende wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Institutionen in Szene setzt." (261) Auch im Bildungsbericht wurde dieselbe Tendenz festgestellt. (262) Die in den Materialien vorgeschlagenen Lösungen beinhalten die Orientierung von Bildung und Wissenschaft auf die Bewahrung der gegenwärtigen Gesellschaftsform. Die Forderungen nach gesellschaftlichen Veränderungen werden damit gänzlich aus der Debatte ausgeklammert.

Anders werden die entsprechenden Probleme im Bremer Modell beschrieben. Thomas von der Vring geht in seinem Programm "Theoretische Überlegungen zum Problem der Universitätsgründung" auch auf die Ziele der von ihm mit konzipierten Universität ein. Diese Zielaussagen gründen sich auf eine konstruktive Verarbeitung seiner Kritik an der traditionellen Universität. Hatte er dort die Ursachen der Hochschulmisere in den Widersprüchen der gegenwärtigen Gesellschaft gesehen, so bestimmt von der Vring jetzt die Aufgaben der Hochschule dahingehend, im gesellschaftlichen Konflikt zwischen Privilegierten und Unterprivilegierten Partei zu ergreifen für die Seite des Fortschritts. Zu dieser Zielrichtung der Reform führt von der Vring weiter aus:

> "Eine progressive Universität zu organisieren heißt darum, dafür Sorge zu tragen, daß ihre Parteinahme für den gesellschaftlichen Fortschritt gewährleistet wird, daß sie sich im Prozeß der gesellschaftlichen Demokratisierung als gesellschaftskritische Institution auf die Seite der Unterprivilegierten stellt, auf die Seite des Volkes in der konkreten Bedeutung des Wortes, daß sie in diesem Prozeß nicht hemmende, sondern treibende Kraft sein wird." (263)

Neben der Feststellung, daß sich die Aufgaben der Universität nur auf dem Hintergrund eines gesellschaftspolitischen Verständnisses bestimmen lassen, zeichnet sich die Konzeption Thomas von der Vrings dadurch aus, daß sie - aufbauend auf einer Analyse des grundlegenden gesellschaftlichen Widerspruchs - den Standort der Universität im Rahmen der bestehenden Gesellschaftsstruktur fixiert. Dabei werden die Richtung der Reform und die Strategie zu ihrer Durchsetzung festgelegt: "Die Universität kann...ihren...kritischen und progressiven Charakter nur in dauerndem Kampf mit den konservativen gesellschaftlichen Kräften bewahren." (264)
Auf dem Hintergrund dessen, daß von der Vring sowohl den Gegner seiner Reformvorstellungen - die konservativen Kräfte - benennt, als auch seine Interessen inhaltlich ausweist, erhalten die von ihm genannten Zielaussagen wie Demokratisierung, Egalisierung und Humanisierung der Gesellschaft einen konkreten Inhalt. So präzisiert, können sie nicht, wie das bei anderen Modellen nahe lag, als Leerformeln bezeichnet werden. Vielmehr zeigen sie eine Alternative zur traditionellen Gestaltung der Universität auf.
Die schon im Kontext der Kritikpunkte am Bildungswesen hervorgehobene theoretische Fundierung der Bremer Reformvorstellungen ist auch bei den entsprechenden Zielaussagen zu konstatieren und gelangt hier ebenso zu eindeutigen inhaltlichen Stellungnahmen.
Als Ergebnis der Untersuchung über die grundlegende bildungs- und gesellschaftspolitische Orientierung der Bildungsreform in bezug auf Demokratisierungs- und Emanzipationsforderungen können folgende Thesen festgehalten werden:

1. Mit einer Ausnahme, dem Bremer Modell, läßt sich bei allen Konzeptionen eine Verknappung allgemeiner Zielaussagen feststellen.

2. In den Frankenthaler Empfehlungen der KMK und in der SPD/FDP-Übereinkunft zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen finden sich überhaupt keine entsprechenden Aussagen.

3. Die große Mehrzahl der Modelle gibt entweder bloße Hinweise auf die in der BRD geführte bildungs- und gesellschaftstheoretische Reformdiskussion (wie z.B. der Bildungsgesamtplan) oder sie beschränkt sich auf die Benennung von Begriffen wie Demokratie, Chancengleichheit, Emanzipation, die dadurch inhaltsleer bleiben, daß ihr theoretischer Begründungszusammenhang ungenügend dargelegt wird.

4. Der Strukturplan, der Bildungsbericht '70 und die Schrift von v. Krockow beinhalten eine gesellschaftspolitische Ausrichtung der Reform derart, daß sie den einzelnen befähigen soll, für die Erhaltung und Förderung der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung einzutreten. Über die Anbindung dieser Art Bildung an eine bestimmte Gesellschaftstheorie werden wenig Aussagen gemacht. Der Begriff der Industriegesellschaft, als deren tragendes Element die wissenschaftlich-technische Entwicklung bezeichnet wird, ersetzt die Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

5. Strategische Konzeptionen zur Durchsetzung der aufgestellten Forderungen werden entsprechend der wenig präzisen Diskussion kaum entwickelt.

6. Demgegenüber gelingt es von der Vring in seinem wissenschaftspolitischen Programm für eine Universitätsreform, seine Zielaussagen - auf der Grundlage einer Analyse des bestimmenden gesellschaftlichen Widerspruchs - inhaltlich zu begründen und eine klare, wenn auch knappe Strategie zur Lösung der Probleme zu benennen.

3.1.2.2 Effizienzsteigerung als Ziel der Bildungsreform

Die Diskussion um die grundlegende Orientierung der Bildungsreform wird in den Modellen nicht nur unter dem Aspekt von Demokratisierungs- oder Emanzipationsforderungen geführt. In einigen Konzeptionen heben die Verfasser die hohe Komplexität bildungspolitischer und -planerischer Aufgaben hervor. So schreibt der Bildungsbericht '70:

> "Der komplexe Prozeß, der sich als Folge dieser Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlich-technischer Entwicklung, wirtschaftlich-sozialem Strukturwandel und persönlicher Autonomie vollzieht, muß überregional - also gemeinsam von Bund und Ländern - erkannt, beobachtet und beeinflußt werden. Umfassende Reformen im Bildungswesen lassen sich deshalb nur dann erfolgversprechend verwirklichen, wenn die Verflechtungen bei den Planungs- und Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden." (265)

Es kann nicht bestritten werden, daß die Bildungsplanung eine Vielzahl von Faktoren bei der Lösung ihrer Aufgaben zu berücksichtigen hat und daß sich dadurch hohe Anforderungen an die wissenschaftliche Arbeit in diesem Bereich stellen. Die Frage ist jedoch, in welcher Weise die Modelle den "Verflechtungen bei den Planungs- und Entscheidungsprozessen" gerecht werden bzw. welches für sie das ausschlaggebende Moment ist. So wurde bereits festgestellt, daß im Hinblick auf Forderungen nach Demokratie und Emanzipation, die auch Probleme der oben zitierten "persönlichen Autonomie" beinhalten, die Mehrzahl der Modelle über eine bloße Postulierung nicht hinausgelangt bzw. diese Begriffe direkt auf die Erhaltung der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung richtet. Gerade diese Konzeptionen sind es, die im Rahmen ihrer Zielvorstellungen besonders den Gesichtspunkt der notwendigen Effektivierung des Bildungswesens betonen. (266)

Insbesondere bei zwei Modellen - dem Bildungsbericht '70 und dem Bildungsgesamtplan - legen die Verfasser großen Wert auf die Erörterung der Effizienzsteigerung als Ziel der Bildungsreform. Immer dann, wenn von Demokratisierung die Rede ist, werden parallel dazu Forderungen nach Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens laut. Der Bildungsbericht '70 nennt beide Begriffe bei seiner Formulierung des grundlegenden Ziels für die Bildungsreform: "Oberstes Ziel ist ein demokratisches leistungs- und wandlungsfähiges Bildungssystem, das jedem Bürger von der Vorschulerziehung bis zur Weiterbildung zu seiner persönlichen, beruflichen und politischen Bildung offen steht." (267)
Von besonderer Bedeutung sind die entsprechenden Aussagen im Bildungsgesamtplan. Ihr Stellenwert ergibt sich aus der Tatsache, daß der Bildungsgesamtplan als "erster gemeinsamer Rahmenplan der Länder und des Bundes für den Ausbau des Bildungswesens" die allgemeinen Grundsätze festlegt, "nach denen die organisatorischen und inhaltlichen Reformen eingeleitet werden". (268) Insofern stecken seine Zielvorstellungen den Rahmen für weitere bildungspolitische Entwicklungen ab.
Ähnlich wie im Bildungsbericht '70 werden auch hier die Schwierigkeiten einer langfristigen Bildungsplanung betont, die aus der Komplexität ihres Gegenstandes resultieren. Partielle Abweichungen vom Bildungsbericht ergeben sich daraus, daß der Bildungsgesamtplan bei der Auflistung der für die Bildungsplanung zu berücksichtigenden Bedingungen an verschiedenen Stellen widersprüchlich argumentiert. Auf der einen Seite betont er stärker, als es im Bildungsbericht der Fall ist, die ökonomischen Zusammenhänge, in die die Bildungsplanung eingebettet und von denen sie abhängig ist. Dabei werden die wichtigsten Faktoren konkret benannt: "Sie (die Bildungsplanung, d.V. - M.H.) muß dabei die Bedingungen berücksichtigen, die durch die gesamtwirtschaft-

lichen Zusammenhänge, durch den notwendigen Personal- und Finanzbedarf, durch die Langfristigkeit bei der Entwicklung und Erprobung neuer Lerninhalte, Methoden, Hilfsmittel und Bildungsgänge gesetzt sind." (269)
Auf der anderen Seite will sich die Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan jedoch nicht auf rein ökonomisch orientierte Ziele festlegen lassen. Sie betont vielmehr, daß die Bildungsplanung auch "die anthropologischen Gegebenheiten und die Veränderungen im gesellschaftspolitischen Bewußtsein und in den sozialen und ökonomischen Bedingungen berücksichtigen" müsse.(270)
Auffallend ist, daß - im Gegensatz zur genauen Fixierung der ökonomischen Bedingungen der Bildungsplanung - die Bund-Länder-Kommission weder auf das, was sie "anthropologische Gegebenheiten" nennt, eingeht, noch auf die von ihr erwähnten "Veränderungen". Von daher ist zu fragen, welchen Stellenwert die zuletzt genannten Bedingungen und Veränderungen im Gesamtkontext des Bildungsgesamtplans erhalten.
Die Zweigleisigkeit in der Argumentation - starke Betonung ökonomischer Aspekte auf der einen und Berücksichtigung weiterer sozialpolitischer Prozesse auf der anderen Seite - schlägt sich auch bei der Formulierung des Reformziels im Bildungsgesamtplan nieder. Dazu heißt es:

> "Ziel qualitativer Reformen und aller quantitativen Ausbaupläne ist die Entwicklung eines Bildungswesens, das unter Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung den Anspruch des einzelnen auf Förderung und Entfaltung seiner Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten erfüllt und ihn dadurch befähigt, sein persönliches, berufliches und soziales Leben selbstverantwortlich zu gestalten. Damit werden Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit zu einander ergänzenden und bedingenden Prinzipien des künftigen Bildungswesens." (271)

Wurde an anderer Stelle die unzureichende Aufnahme der Bildungsdebatte in der BRD durch den Bildungsgesamtplan

betont (272), so läßt sich diese Kritik im Rahmen der hier zitierten Aussagen präziser fassen. Anstatt die angestrebten Ziele in ihrer Rangordnung zu bestimmen, um von daher die Komplexität der von der Bildungsplanung zu beachtenden Bedingungen zu reduzieren, wird durch Sowohl-Als-Auch-Formulierungen (sowohl Chancengleichheit als auch Leistungsfähigkeit) eine klare Prioritätensetzung in der Bildungsreform vermieden. Dies trifft vorrangig auf die im Bildungsgesamtplan formulierten a l l g e m e i n e n Ziele zu. Bezieht man jedoch in die Erörterung auch die k o n k r e t e n Ziele und die daraus resultierenden Maßnahmen ein, müssen andere Schlußfolgerungen gezogen werden. Dies soll am Beispiel der Studienreform im Hochschulbereich belegt werden.
Unter den dort aufgestellten Zielen findet sich kein Hinweis auf Forderungen nach Verwirklichung von Chancengleichheit, persönlicher Autonomie etc.. Vielmehr wird lediglich die Notwendigkeit betont, "inhaltlich und zeitlich klar gegliederte Studienordnungen für die einzelnen Studiengänge" zu entwickeln eine "intensivere Nutzung der Hochschuleinrichtungen" zu ermöglichen und "überlange Studienzeiten auf die angemessenen Regelstudienzeiten" zu reduzieren. (273)
Wurden im Rahmen der Formulierung allgemeiner Ziele noch Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit als "einander ergänzende und bedingende Prinzipien" betrachtet, so setzt sich im Zuge der konkreten Ausfüllung der Prinzipien die Tendenz durch, die vorher verbal postulierte Chancengleichheit auszuklammern und die Effizienzsteigerung in den Mittelpunkt zu rücken. Dem entspricht die Festlegung konkreter Maßnahmen für die Studienreform. Sie zielen ohne Ausnahme darauf ab, unter minimalem Kostenaufwand bestehende Strukturen zu optimieren bzw. die Studiengänge vorrangig mit dem Ziel neu zu ordnen, daß die Regelstudienzeiten eingehalten werden.

Eine Ökonomisierung traditioneller Strukturen in der Hochschule erscheint uns im Rahmen und als Ergebnis anderer Reformen möglich und notwendig. Zu kritisieren ist jedoch, wie dieses Problem im Bildungsgesamtplan aufgegriffen und gelöst wird. Hier erhält die Erhöhung der Leistungsfähigkeit trotz aller anderslautenden Bekenntnisse den Rang des obersten Ziels der Bildungsreform. So wird z.B. die Neuordnung der Studiengänge nicht so angelegt, daß zunächst die notwendigen Studieninhalte geprüft und dann der zu ihrer Aneignung erforderliche Zeitaufwand festgelegt wird; vielmehr fungiert die Fixierung der Dauer des Studiums als Ausgangspunkt, von dem her die Studieninhalte limitiert werden. Dazu heißt es in einer der angestrebten Maßnahmen für die Studienreform: "Neufestlegung von Ziel und Inhalt der bestehenden Studiengänge, insbesondere mit der Zielsetzung, daß der den Lernzielen entsprechende Stoff in bestimmten Regelstudienzeiten erarbeitet werden kann." (274)

Die vorher betonte Gleichwertigkeit der Prinzipien Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit schlägt sich in keinem der konkret benannten Ziele nieder. Dadurch erhärtet sich die These, daß im Bildungsgesamtplan Begriffe wie Chancengleichheit, Berücksichtigung anthropologischer Gegebenheiten etc. lediglich Legitimationsfunktion ausüben. In der konkreten Planung werden ausschließlich Effizienzkriterien zugrunde gelegt. Dadurch wird eine Vielzahl angestrebter Ziele vorgetäuscht, die in der tatsächlichen Planung keine Entsprechung findet.

Das hier genannte Dilemma der Verfasser des Bildungsgesamtplans, auf der einen Seite demokratischen Forderungen entgegenkommen zu wollen, auf der anderen Seite die Effektivierung des Bildungswesens als oberstes Ziel durchzusetzen, scheint kein spezifisches Problem der Autoren des Bildungsgesamtplans zu sein. Der

ehemalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, v. Dohnanyi, geht in seiner Rede auf dem Hochschulpolitischen Kongreß der SPD in Regensburg vom Mai 1972 so weit, den "Konflikt zwischen Leistung und Emanzipation" für das zentrale Problem der Bildungspolitik aller Staaten zu halten. Die Art, wie er das Problem beschreibt und den Versuch seiner Lösung unternimmt, unterscheidet sich kaum von dem Vorgehen im Bildungsgesamtplan, nur daß v. Dohnanyi seine Position eindeutiger und durchsichtiger formuliert.

Von Dohnanyi kritisiert zunächst die fehlende Chancengleichheit im Bildungswesen der BRD. Er führt aus: "Es bleibt unbestreitbar, daß das Bildungswesen in der Bundesrepublik immer noch die ohnehin Bevorzugten bevorzugt, ja daß es dazu neigt, bestehende Schichten zu reproduzieren, anstatt, wie dies in einer demokratischen Gesellschaft der Fall sein sollte, jeder Generation ihre vom Geldbeutel des Vaters und vom Bildungsgrad der Eltern unabhängige eigene Chance zu geben." (275) Aus dieser Kritik heraus stellt er die Forderung auf, daß die Bildungspolitik ein "Instrument zur Emanzipation" sein müsse, wenn sie diesem Mangel abhelfen will. Nach Meinung von v. Dohnanyi ist dies jedoch bisher deshalb kaum gelungen, weil es in der Bildungspolitik die zwei sich widerstreitenden Zielsetzungen der Leistung und der Emanzipation gebe. Diese These konkretisiert er folgendermaßen: "Und doch scheint mir unbestreitbar zu sein, daß das Bildungswesen in der Industriegesellschaft bisher kaum Wege gefunden hat, um einen akzeptablen Kompromiß zu finden zwischen der Notwendigkeit einerseits, auszubilden und Wissen zu vermitteln, und andererseits, der persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung des Menschen zu dienen." (276)

Nach Meinung von v. Dohnanyi gibt es also zwei Prinzipien für die Bildungspolitik, die bisher kaum bzw. gar nicht zu vereinbaren waren: Ausbildung als Kenntniser-

werb einerseits und die Selbstentfaltung der Menschen andererseits. Abgesehen von der Frage, ob die schroffe Gegenüberstellung dieser beiden Ziele ihre Berechtigung hat oder nicht, ist festzuhalten, daß v. Dohnanyi an dieser Stelle die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen als bisher vernachlässigtes und daher für die Zukunft umso wichtigeres Leitziel der Bildungspolitik betrachtet. Er kommt damit Forderungen entgegen, die sich dagegen wenden, Ausbildung lediglich an ökonomischen Leistungskriterien messen zu wollen. Darüberhinaus begrüßt er ausdrücklich die um diese Zusammenhänge geführte Debatte: "Die Diskussion um diesen Konflikt (den zwischen Leistung und Emanzipation, d.V. - K.H.) wird in der Bundesrepublik noch immer weitgehend schablonenhaft und mit Klischees und Schlagworten geführt. Aber es ist schon ein Fortschritt, daß sie geführt wird. Wir beginnen zaghaft, ein neues Bewußtsein zu entwickeln." (277)

Wir fragen im folgenden, wie v. Dohnanyi im weiteren Verlauf seiner Rede versucht, seinem eigenen Anspruch gerecht zu werden, dem Ziel der Emanzipation in der Bildungspolitik mehr Raum zu verschaffen. Es muß festgestellt werden, daß, ebensowenig wie es im Bildungsgesamtplan gelungen ist, die Ziele der Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit gleichermaßen zu berücksichtigen, es von Dohnanyi gelingt, den von ihm geforderten "akzeptablen Kompromiß" im Konflikt zwischen Leistung und Emanzipation zu finden. Vielmehr geht er bei seiner Entwicklung konkreter bildungspolitischer Vorschläge und Maßnahmen ähnlich einseitig vor wie die Autoren des Bildungsgesamtplans. Auch hier taucht z.B. in der Frage der Reform der Studiengänge das Problem der Verwirklichung von Emanzipation nirgends mehr auf. Studienreform wird ausschließlich unter der Fragestellung diskutiert, wie die Studienzeiten verkürzt werden können. Dabei vertritt v. Dohnanyi ebenso wie die Auto-

ren des Bildungsgesamtplans die Position, daß die Reduzierung der Studiendauer und die "Entrümpelung der Studiengänge" die ersten Schritte einer Neuordnung seien. Die inhaltliche Reform selbst, für die dann bereits der restriktive Rahmen geschaffen sein wird, wird verschoben. Dazu schreibt v. Dohnanyi völlig eindeutig:

> "Dabei kommt es entscheidend darauf an, in der Diskussion um Henne und Ei - also erst Studieninhalte oder erst Studienzeitlänge - endlich eine Entscheidung zu treffen. Ich habe nie einen Hehl aus meiner Auffassung gemacht, daß die Wahl der Regelstudienzeiten für ein wichtiges Fach immer relativ künstlich ist... Eine sinnvolle Diskussion über die notwendigen Inhalte eines Studiengangs wird nach meiner Meinung überhaupt erst in Gang kommen, wenn man die Studienlänge für die einzelnen Fächer festlegt, Folgen an die Einhaltung der Regelstudienzeiten knüpft und dann den Verantwortlichen - und das sind in erster Linie die Hochschulen - einen realistischen Zeitraum zur Verfügung stellt, um zunächst eine Entrümpelung der Studiengänge und später deren Reform zu ermöglichen. Dabei müssen die Studienzeiten insgesamt kürzer werden..." (278)

Obwohl inhaltliche Unterschiede zwischen den Positionen des Bildungsgesamtplans und denen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft konstatierbar sind (so betrachtet man etwa im Bildungsgesamtplan Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit als "einander ergänzende und bedingende Prinzipien", während v. Dohnanyi zwischen den Prinzipien der Leistung und Emanzipation einen tiefgreifenden Konflikt sieht), sind jedoch das Vorgehen beider wie auch ihre Endresultate identisch. Beide wägen in ihren allgemeinen Erläuterungen mehrere Zielvorstellungen gegeneinander ab, lassen sie als gleichrangig erscheinen oder geben sogar dem Ziel der Emanzipation bzw. der Persönlichkeitsentwicklung den Vorrang. Geht es dann um konkrete Initiativen oder Maß-

nahmen in der Bildungspolitik, wird einzig das Ziel der Leistung bzw. der Leistungssteigerung in die Betrachtung einbezogen. Obwohl die Konzeptionen an die bildungstheoretische Debatte in der BRD anknüpfen, übernehmen sie nicht deren Ziele Emanzipation und Demokratisierung. Das tragende Prinzip ihrer Maßnahmen, das die Ökonomisierung und Effizienzsteigerung im Bildungswesen zum obersten Ziel erhebt, wird nicht als solches benannt, sondern nur de facto eingeführt.
Das Ziel der Bildungsreform wird demnach in der Konzeption des Bildungsgesamtplans nicht über eine Neubesinnung auf Inhalt und Funktion von Bildung und Ausbildung gewonnen; vielmehr richtet es sich vorrangig nach neuen ökonomischen Anforderungen an das Bildungswesen. Daß diese Einschätzung sich nicht nur auf den Bildungsgesamtplan beschränken darf, sondern eine der wesentlichen Tendenzen in der offiziellen vor allem staatlichen Bildungspolitik trifft, zeigt zum einen der vom früheren Bundesminister für Bildung und Wissenschaft v. Dohnanyi zitierte Vortrag. Darüberhinaus ist zum anderen in allen Modellen staatlicher oder halbstaatlicher Gremien dieselbe Tendenz festzumachen, das Problem der Effizienzsteigerung mehr und mehr - wenn auch nicht so eindeutig wie im Bildungsgesamtplan - in den Vordergrund zu rücken.
Dagegen setzen sich vor allem die von Hochschulen erarbeiteten Modelle ab (Bremen, Oldenburg, Kassel), die entweder eine Überbetonung von Effizienzkriterien ausdrücklich ablehnen oder sie durch Explikation anderer Zielvorstellungen in den Hintergrund rücken.
Insgesamt läßt sich die Tendenz konstatieren, daß sich gerade neuere und auf sofortige Umsetzung abzielende Modelle immer weniger der theoretischen Begründung und Absicherung ihrer Konzeptionen widmen und statt dessen auf sogenannte "pragmatische Lösungen" drängen.

Damit wird zu einem Zeitpunkt, wo es darauf ankäme, die Ergebnisse der Bildungsdiskussion festzuhalten und in konkreten Maßnahmen umzusetzen, die theoretische Reflexion abgebrochen und lediglich auf Ökonomisierung gedrängt.

Das Berliner Modell bietet dazu eine Variante der eher versteckten Form. Durch die überspitzte Beschreibung von Ansprüchen und Inhalten der theoretischen Diskussionen versuchen die Verfasser letztere als lediglich an Utopien hängend unglaubwürdig zu machen bzw. sie als illusionär darzustellen. Im Gegensatz dazu wurde im Verlauf der Erörterungen dieser Arbeit evident, daß weniger ein Zuviel als ein Zuwenig an fundierter theoretischer Diskussion der Mangel gegenwärtiger Auseinandersetzungen ist. Von daher scheint es, daß die Autoren lediglich eine Begründung für ihr Fazit suchen, sich doch endlich der "Konstruktion realisierbarer Studiengänge" zuzuwenden. Aufgrund des von der Arbeitsgruppe genannten Materials (das sich mit den Dokumenten, die in dieser Arbeit analysiert werden, deckt (279)), ist nicht einzusehen, daß die Diskussionen in diesen Modellen keine Hilfe für die Entwicklung von konkreten Studiengängen bieten sollen. Im Berliner Modell wird hier eine Position aufgebaut, die weitergehende theoretische Auseinandersetzungen als ineffektiv bezeichnet, selbst aber die Voraussetzungen für konkrete Studiengangsplanung nicht bestimmt.

Dieser Zusammenhang wird im Berliner Modell folgendermaßen entwickelt:

> "An dieser Stelle sind jedoch noch einige Anmerkungen erforderlich: bei dem Versuch der Aneignung des Standes der Diskussion um die integrierte Lehrerausbildung wurde der Arbeitsgruppe die Gefahr immer deutlicher, daß die pädagogische Diskussion sich von der pädagogischen Realität abzuheben droht. Damit würde sie die Funktion eines Faktors für Innovation verlieren und Quelle von Frustration für an Wunschbildern geschulte Lehrer werden.

Über die Veränderungsbedürftigkeit der pädagogischen Realität wird man leicht Einigkeit erzielen. Die Erwartung aber, daß der zukünftige Lehrer durch eine Ausbildung instand gesetzt wird, alle Widersprüche der Gesellschaft aufzulösen, alle Ungleichheit zu beseitigen, die Erwartung, daß er zugleich Erzieher, Organisator, Curriculumforscher und Sozialtherapeut sein kann und das alles in einer nicht überzogenen Ausbildungszeit und in einem Beruf, in dem kaum Selektion stattfindet, muß enttäuscht werden.
Es wäre zu begrüßen, wenn diese Diskussion sich der Konstruktion realisierbarer Studiengänge zuwendet." (280)

3.1.2.3 Veränderung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte in Richtung auf "lebenslanges Lernen" als Ziel der Bildungsreform

Eine weitere Kategorie von Zielaussagen bezieht sich auf die Problematik, wie die Absolventen des Bildungswesens befähigt werden können, den immer schnelleren Wandel in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zu meistern. Dabei geht es in den Konzeptionen weniger um eine Aufzählung notwendiger Inhalte für die Ausbildung als um die Beschreibung einer Qualifikationsstruktur, die auf den Erwerb allgemeiner Fähigkeiten, insbesondere Verhaltensdispositionen gerichtet ist. Ausnahmslos in allen Konzeptionen wird dem Problem der Veränderung der Qualifikationsstruktur große Bedeutung beigemessen. Die Modelle unterscheiden sich jedoch sowohl in der Darlegung der Begründungs- und Ableitungszusammenhänge dieser Zielaussagen als auch in der spezifischen Gewichtung ihrer Bedeutung im Rahmen der Bildungsreform.
Bei der Mehrzahl der Modelle werden lediglich die als notwendig erachteten allgemeinen Qualifikationen aufgezählt. Diese zielen darauf ab, durch eine bestimmte Anlage des Lernprozesses Schüler und Studenten zur selb-

ständigen Weiterarbeit, das heißt zu lebenslangem Lernen zu motivieren und zu befähigen. So schreibt z.B. die GEW in bezug auf die Hochschulausbildung: "Angesichts des schnellen Fortschritts der Wissenschaft kann die Aufgabe der Hochschule nicht mehr in erster Linie die Stoffvermittlung sein, sondern sie muß einführen in die kritischen Methoden lebenslangen forschenden Lernens." (281)
Die Abgrenzung von einer Ausbildung, die als bloße Stoffvermittlung verstanden wird, zeigt sich insbesondere in den entsprechenden Aussagen des Bildungsberichts '70. Hier wird die Entwicklung allgemeiner Fähigkeiten als notwendiger Bestandteil jedes Curriculums betrachtet: "Jeder Bildungsgang muß auf einer wissenschaftsorientierten und breiten Grundbildung aufbauen. Auch wenn später Schwerpunkte berufs- oder studienvorbereitender Art gesetzt werden, darf die Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten nicht vernachlässigt werden; hierzu gehören u.a.: das rationale Erfassen von Problemen, Kooperationsfähigkeit, geistige Flexibilität."(282)

In dieser oder ähnlicher Weise explizieren die Verfasser der meisten Konzeptionen ihre Forderungen zum Erwerb allgemeiner Fähigkeiten in der Ausbildung und zur Einführung in den Prozeß des lebenslangen Lernens. Dabei gehen sie, wenn überhaupt, nur in sehr reduzierter Form auf die Ursachen ein, die die Aufstellung der genannten Forderungen erzwingen. So deutet die GEW lediglich darauf hin, daß sich die Notwendigkeit der Organisation neuartiger Lernprozesse "angesichts des schnellen Fortschritts der Wissenschaft" ergibt.
Die Bund-Länder-Kommission erörtert im Bildungsgesamtplan weniger Begründungen für die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernprozesses als die Funktion, die dieser für den einzelnen hat. Nach ihrem Verständnis muß "der einzelne im Prozeß des 'lebenslangen Lernens' zur Krea-

tivität und Spontaneität, Mündigkeit und Selbstbestimmung ermutigt werden". (283) Diese Bestimmungen werden im Bildungsgesamtplan abgegrenzt von denjenigen Bildungs- und Ausbildungsfunktionen, die jeweils berufliche und soziale Chancen absichern helfen. Die während der Ausbildung zu vermittelnden Voraussetzungen für einen permanenten Lernprozeß dienen laut Bildungsgesamtplan weniger dazu, die beruflichen und ökonomischen Aufstiegschancen des einzelnen zu verbessern, als seine extrafunktionalen Fähigkeiten zu entwickeln. Die Argumentation des Bildungsgesamtplans läuft darauf hinaus, die Befähigung zum lebenslangen Lernen zwar als ein Ziel der Ausbildung anzuerkennen, sie jedoch nicht als notwendige Qualifikationsvoraussetzung für alle Berufe zu betrachten. Daß der Bildungsgesamtplan den Zusammenhang zwischen dem Lernen des Lernens und der Berufsqualifikation nicht thematisiert, resultiert daraus, daß er die Forderung nach lebenslangem Lernen nicht als Ausdruck der Veränderungen betrachtet, die sich durch die zunehmende Verwissenschaftlichung und Technisierung des Arbeitsprozesses ergeben und die eine neue Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte in Richtung auf Vergrößerung ihrer Disponibilität nötig machen. Die Konsequenz dieses Mangels ist es, daß die Forderung nach lebenslangem Lernen im Bildungsgesamtplan einen nur geringen Stellenwert erhält und in den konkreten Ziel- und Maßnahmekatalogen kaum erwähnt wird. Sucht man nach den Gründen dieses Vorgehens, könnte man vermuten, daß den Verfassern die Notwendigkeit des ständigen Weiterlernens im Beruf angesichts der sich immer mehr beschleunigenden Entwicklung aller gesellschaftlichen Bereiche nicht bekannt ist. Dies ist jedoch äußerst unwahrscheinlich, bedenkt man die breite, auch international geführte Diskussion zu dieser Problematik. (284) Näher liegt es, daß die Vernachlässigung dieser Forderung mit der vorher konstatierten Tatsache

zusammenhängt, daß der Bildungsgesamtplan die Effizienzsteigerung im Bildungswesen und die Einsparung von finanziellen Mitteln in das Zentrum seiner Überlegungen stellt. Die Realisierung von lebenslangem Lernen für alle Arbeitskräfte erfordert dagegen bedeutende Umorientierungen in Intensität und Qualität aller Ausbildungsgänge wie auch die Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel für die Weiterbildung. Dies alles findet jedoch im Bildungsgesamtplan nur unzureichende Berücksichtigung. So wird z.B. für die Kontaktstudien als Teil der Weiterbildung der Richtwert festgelegt, daß im Jahre 1976 20% aller "Erwerbspersonen mit einer abgeschlossenen Hochschulausbildung im Durchschnitt alle fünf Jahre für drei Wochen an Kontaktstudien" (285) teilnehmen. Diese Maßnahmen sind nur aus dem Zwang heraus zu erklären, die Kosten im Bildungswesen so gering wie möglich zu halten. Eine reduzierte Weiterbildung soll so der weiteren Ökonomisierung der Ausbildungsgänge dienen. Den Kontaktstudien z.B. wird die Funktion zugeschrieben, "die Dauer des Erststudiums angemessen zu begrenzen". (286)

Wir stellen die These auf, daß die im Bildungsgesamtplan mangelnde Beachtung der Forderung nach lebenslangem Lernen als Maßnahme zu verstehen ist, den Kostenaufwand für Bildung und Ausbildung weiter zu reduzieren oder zumindest nicht zu erhöhen. Hier können kurzfristig angesetzte finanzielle Überlegungen den Vorrang gegenüber der Berücksichtigung langfristiger Qualifikationsnotwendigkeiten erhalten. Das Prinzip des "Lernens des Lernens" wird im Bildungsgesamtplan zwar als Ziel der Bildungsreform erwähnt, seine Bedeutung jedoch unterschätzt. Die Ökonomisierungsbestrebungen für die Ausbildung erhalten ein solches Gewicht, daß diejenigen Anforderungen, die die wissenschaftlich-technische Entwicklung schon jetzt und in Zukunft immer schärfer an

die Qualifikation der Arbeitskräfte stellt, vernachlässigt werden.
Während der Bildungsgesamtplan im Rahmen der anderen Konzeptionen eine Position der Unterbewertung des Prinzips des lebenslangen Lernens einnimmt, finden sich in den Vorstellungen des Bremer Modells genau entgegengesetzte Auffassungen. Hier wird die Organisation des Lernens des Lernens als zentrale Aufgabe der Bildungsreform und "als oberstes Bildungsziel" angesehen. Was das Bremer Modell in bezug auf die Formulierung dieser Zielaussage von allen bisher genannten Konzeptionen auszeichnet, ist das Vorgehen bei der Begründung dieser Forderung: Es werden nicht nur Prinzipien aufgestellt und ihre Durchsetzung gefordert, sondern die Notwendigkeit ihrer Realisierung wird abgeleitet aus einer Analyse der objektiven Anforderungen des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses an die Qualifikationsvoraussetzungen der Arbeitskräfte. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, die theoretischen Grundlagen der von Bremen geforderten Ziele zu prüfen und einzuschätzen. Ähnliches gilt für das Oldenburger Modell, das zwar nicht soweit geht, das Lernen des Lernens als oberstes Bildungsziel zu bezeichnen, ihm aber dennoch einen hohen Rang zuweist und dies ebenfalls über eine Analyse der Qualifikationsstruktur unter den Bedingungen des wachsenden wissenschaftlich technischen Fortschritts in der Gesellschaft begründet.
Aufgrund der Tatsache, daß die Erörterungen der Bremer und Oldenburger Konzeptionen zu dieser Problematik fast wortwörtlich übereinstimmen (287), die Bremer Ausführungen jedoch früher entstanden und auch detaillierter formuliert sind, werden im folgenden nur die Aussagen des Bremer Modells in die Diskussion einbezogen.
Die Bremer Planer beginnen ihren "Entwurf einer Begründung für 'organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15.6.1971" mit Erörterungen über das Ziel

der Erziehung sowie über die daraus resultierenden Aufgaben des Erziehungswesens. Dabei ist der Versuch erkennbar, die Ziele nicht nur abstrakt abzuleiten, sondern sie für die heutige Gesellschaftsstruktur zu konkretisieren. Dabei wird als kennzeichnendes Moment der gegenwärtigen Situation der Widerspruch "zwischen dem technischen Apparat von Produktionsmitteln und der unzulänglichen Qualifikation vieler Gesellschaftsmitglieder, sich dieses Apparats angemessen zu bedienen", benannt (288), wobei das Erscheinen dieses Widerspruchs im Erziehungswesen als Bildungsnotstand bezeichnet wird. Von dieser Darstellung ausgehend, sehen die Bremer Planer das Ziel jeder Bildungspolitik darin, "diesem Widerspruch entgegenzuwirken", um dadurch die Weiterentwicklung der Gesellschaft zu ermöglichen. Den Weg dahin sehen sie in der Organisation von Bildungsvorlauf einerseits und der Entwicklung einer neuen Art des Erwerbs von Wissen als Lernen des Lernens andererseits. Diese Prinzipien werden im Bremer Modell folgendermaßen ausgeführt:

> "Da unsere Gesellschaft durch eine Kette technischer Umwälzungen gekennzeichnet ist, in der vorhandene Qualifikationen entwertet, neue Anforderungen gestellt werden, muß Erziehung über die einmalige Anpassung hinaus die Subjekte befähigen, immer erneut den Prozeß der Naturbewältigung auf dem gegebenen technischen Stand und in Kooperation miteinander zu leisten. Sollen die Menschen gemeinsam zu Subjekten ihrer Geschichte werden, so muß das Erziehungswesen von der Aufgabe her konzipiert werden, einen V o r l a u f an B i l d u n g gegenüber der technischen Entwicklung bei a l l e n Gesellschaftsmitgliedern zu organisieren. Bildungsvorlauf ist nur zu erzielen über die optimale Steigerung aller gesellschaftlich notwendigen F ä h i g k e i t e n der gesellschaftlichen Subjekte. Dabei ist davon auszugehen, daß das entwickelte Potential an Fähigkeiten ein historisch fortschrittliches ist, soweit es dazu dient, die menschlichen Produktivkräfte auch gegen die Einschränkung und den Widerstand der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich zu entfalten.

> Jeder Versuch, einen Vorlauf an Bildung durch enzyklopädische Ausweitung des zu vermittelnden Wissens leisten zu wollen, muß scheitern. Im Mittelpunkt der Bildungsreform muß daher nicht so sehr ein neues Wissen als vielmehr die Entwicklung einer neuen Art des Erwerbs von Wissen stehen. Dieser Sachverhalt findet seinen Ausdruck in der die Bildungsreformdebatte dominierenden Formel vom 'Lernen des Lernens' als oberstes Bildungsziel." (289)

Keine der in dieser Arbeit untersuchten Konzeptionen hat in ähnlicher Weise die Wechselwirkung zwischen dem Fortschreiten der technischen Entwicklung auf der einen und der notwendigen Veränderung der Qualifikationen auf der anderen Seite benannt. Dabei wird sowohl der Ableitungszusammenhang der Forderungen dargelegt als auch die Richtung der individuellen Fähigkeitsentwicklung durch den Begriff "historisch fortschrittlich" angedeutet. Als Problem ergibt sich jedoch, ob die Bremer Planer tatsächlich konkret genug auf die gegenwärtige Gesellschaftsstruktur bezogen argumentieren, um ihren Forderungen eine realistische Grundlage zu geben. So fällt auf, daß an keiner Stelle die Widerstände einkalkuliert werden, die eine Realisierung der Forderung nach Bildungsvorlauf und Organisation des Lernens des Lernens erschweren, wenn nicht unmöglich machen können. Weiterhin wird vom Lernen des Lernens als der "die Bildungsreformdebatte dominierenden Formel" gesprochen. All dies deutet angesichts des minimalen Stellenwerts, den der Bildungsgesamtplan als verbindliches Planungsdokument dem Ziel des permanenten Lernprozesses einräumt, auf eine Position der Bremer Planer hin, die zwar die objektiven Anforderungen, die die technische Entwicklung an das Bildungswesen stellt, darstellt, die aber nicht genügend den Einfluß der gesellschaftlichen Machtverhältnisse in der BRD auf die Entwicklungsrichtung im Bildungswesen mit in die Betrachtung einbezieht.

An dieser Stelle kommt ein Problem zum Tragen, das sich durch die gesamten, insbesondere jedoch die sich als fortschrittlich verstehenden Planungsansätze im Bildungswesen zieht. Ist es auf der einen Seite ein zwar kompliziertes, aber doch zu lösendes Problem, die Anforderungen zu benennen, denen das Bildungswesen angesichts der wissenschaftlich-technischen Entwicklung gerecht werden muß, so beginnen die Schwierigkeiten dort, wo sich das Problem der Durchsetzung der geforderten Ziele stellt. Hier können die Überlegungen nicht mehr auf die Erörterung mehr oder weniger abstrakter Anforderungen an das Bildungswesen beschränkt werden, vielmehr müssen gesamtgesellschaftliche Prozesse - wie die Bereitstellung notwendiger finanzieller Mittel oder der Einfluß konträrer Interessengruppen auf das Bildungswesen - als entscheidende Realisierungsbedingungen mitberücksichtigt werden. Dies wiederum setzt die Kenntnis und die Beachtung gesamtgesellschaftlicher Machtverhältnisse voraus. Daraus ergibt sich das Problem, daß eine erfolgreiche Strategie für die Bildungsreform nur dann entwickelt werden kann, wenn sie ihre Durchsetzungsmöglichkeiten in der Gesellschaft miteinbezieht bzw. die Notwendigkeit zur Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufzeigen und auch beeinflussen kann. Daß dies ein äußerst schwieriges Unterfangen ist, zeigen insbesondere die Bremer Planungen. Obwohl die genannten theoretischen Zusammenhänge gesehen und berücksichtigt werden, ergeben sich große Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Kenntnisse in konkrete Maßnahmen. Daran zeigen sich die Grenzen einer Bildungsplanung, deren Einfluß beschränkt ist auf die Entwicklung von Modellvorstellungen für eng begrenzte Bereiche, deren Durchsetzung jedoch abhängig ist von anderen, insbesondere staatlichen Stellen mit unterschiedlichen oder konfligierenden Zielvorstellungen.

Diese Überlegungen und die im Zusammenhang mit der Effizienzproblematik erörterten Fragen machen deutlich, daß es im Rahmen der Entwicklung von Zielaussagen nicht nur darum geht, theoretisch stringent zu argumentieren, sondern daß gleichzeitig die gesellschaftlichen Interessen- und Machtverhältnisse bei der Erstellung einer Strategie für die Bildungsreform beachtet werden müssen. Gerade an dieser Stelle zeigen sich jedoch weitere Mängel in den untersuchten Konzeptionen. Nicht nur, daß die theoretische Diskussion vernachlässigt wird, vielmehr werden in der Mehrzahl der Fälle die eigenen Interessen und Prioritäten für die Entwicklung der Bildungsreform nicht formuliert, sondern indirekt durch konkrete Maßnahmenkataloge festgelegt. Wo, wie im Bremer Modell, Zielvorstellungen und Interessen eindeutig benannt werden, mangelt es an einer konkreten Strategie und an politischem Handlungsspielraum zur Durchsetzung der Forderungen.
Somit setzt sich trotz der unterschiedlichen Argumentationen in den Modellen ein bestimmendes Ziel für die Bildungsplanung in der BRD durch: Über die Aufstellung von Maßnahmeplänen wird die Effektivierung im Bildungswesen zum tragenden Prinzip vor allem der staatlichen Reformpläne. Dieselben Konzeptionen sind es auch, deren Verfasser in Fragen der gesellschaftspolitischen Ausrichtung der Reform keine Experimente eingehen wollen. Sie befürworten durchgehend die ideologische Fixierung der Reform auf die Förderung und Erhaltung der gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur in der BRD. Damit werden von dieser Seite her Möglichkeiten für grundsätzliche Umorientierungen in der Bildungsplanung verbaut. Dort, wo einige Modelle, vor allem die der neugegründeten Universitäten, fundierte Alternativen entwickeln, ist die zu ihrer Realisierung notwendige Strategie nicht ausreichend ausgearbeitet und konkret genug, um tatsächlich Aussicht auf Erfolg beanspruchen zu können.

3.1.2.4 Verhältnis zwischen den Zielen der Bildungsreform und denen der Lehrerbildungsreform

Die Erörterung der Zielvorstellungen für die gesamte Bildungsreform hat gezeigt, daß sich fast alle Modelle bei der Formulierung allgemeiner Ziele zurückhalten und ihre Intentionen eher in den konkret vorgeschlagenen Maßnahmen zum Ausdruck bringen. Entsprechendes muß für die Ziele der Lehrerausbildungsreform konstatiert werden. Auch hier läßt sich die Richtung des geplanten Reformprozesses besser anhand der mehr oder weniger detaillierten Vorschläge für die Ausbildung bestimmen.

Was dennoch an allgemeine Zielaussagen für die Reform der Lehrerausbildung formuliert wird, läßt sich in zwei Tendenzen zusammenfassen:

1. Am prägnantesten sind die Aussagen in den Konzeptionen, die den Stellenwert der Lehrerausbildung bei der Umsetzung der Bildungsreform einzuschätzen versuchen. Man kann sagen, daß dem Lehrer und der ihn qualifizierenden Ausbildung d i e entscheidende Funktion im Rahmen der Gesamtreform zugeschrieben wird: Der Lehrer soll Schaltstelle bei der Realisierung der vorgeschlagenen Maßnahmen in der konkreten Unterrichtspraxis sein, die Lehrerausbildung soll Qualifikationen vermitteln, um den notwendigen neuen Anforderungen an das Bildungswesen gerecht werden zu können. Entsprechende Äußerungen reichen von der Konstatierung im Berliner Modell, daß "die entscheidende Rolle des Lehrers in der Bildungsreform" eine "Neuordnung der Lehrerausbildung vordringlich erscheinen" läßt (290), bis zu der Aussage des Strukturplans, die Lehrerbildung sei "das Schlüsselproblem der Bildungsreform". (291) Die Betonung der engen Verflechtung und Abhängigkeit von Bildungsreform und Lehrerausbildung in den Konzeptionen be-

rechtigt zu der Annahme, daß die Ziele der Gesamtreform auch für die Lehrerausbildung als relevant angesehen werden. Auf welche Art und Weise dabei die allgemeinen Orientierungen konkret umgesetzt werden, wird genauer zu prüfen sein.

2. In den spärlichen Äußerungen über die Ziele der Lehrerausbildung deutet sich diese Tendenz an, die Ziele der Bildungsreform für die Lehrerausbildung zu spezifizieren:

   - Der dort oftmals postulierten Chancengleichheit aller Kinder entspricht hier die Forderung nach wissenschaftlich gleichwertiger Ausbildung der Lehrer, die dazu befähigen soll, alle Schüler in gleicher Weise zu fördern.
   - Dem Prinzip des Lernens des Lernens soll dadurch Rechnung getragen werden, daß der Lehrer auf die berufliche Mobilität und Flexibilität vorbereitet wird. (292)
   - Die mehrmals aufgestellte Forderung, "die Befähigung des Lehrers für Unterrichts- und Erziehungsaufgaben (zu) verbessern" (293) bzw. ihn auf eine "wissenschaftliche Unterrichtspraxis" (Bremer Modell) vorzubereiten, ist zum einen Antwort auf die zunehmende Verwissenschaftlichung aller Berufe, zum anderen entspricht sie dem Ziel notwendiger Effektivitätssteigerung im Erziehungswesen.

Insgesamt lassen die allgemeinen Orientierungen für die Lehrerausbildung sowohl den Zusammenhang mit Zielaussagen für die Gesamtreform als auch Andeutungen über die spezifische Problematik einer Neuordnung der Lehrerausbildung erkennen. Diese Gemeinsamkeiten so wie auch die Unterschiede gilt es zu untersuchen.

3.2 Theoretische Reflexion der Studienreform in der Lehrerausbildung

3.2.1 Ansätze und Probleme bei der Erstellung einer Berufsfeldanalyse des Lehrers

Wenn im folgenden einige Trends und Probleme diskutiert werden sollen, die sich bei den Versuchen der bildungspolitischen Dokumente ergeben, eine Berufsfeldanalyse des Lehrers zu erstellen, so muß zunächst betont werden, daß hier keine ausgereiften wissenschaftlichen Untersuchungen über den Arbeitsplatz des Lehrers und seine Berufsanforderungen verglichen werden können. Vielmehr finden wir in fast allen Texten eher zaghafte Ansätze oder auch nur Bruchstücke, die eine Berufsfeldanalyse mehr andeuten als sie konkret ausführen.
Trotz der Unausgereiftheit dieser theoretischen Bemühungen sollen sie hier dennoch einer eingehenderen Analyse unterzogen werden, weil sich in ihnen das kristallisiert, was im Mittelpunkt der gegenwärtigen Studienreformdiskussionen nicht nur im Bereich der Lehrerausbildung steht: es ist das durchgängige Bestreben, alle wissenschaftlichen Ausbildungsgänge stärker auf die Anforderungen hin zu konzipieren, denen der Student in seiner späteren Berufspraxis gerecht werden muß. Das Studium soll so angelegt sein, daß seine A u s b i l d u n g s funktion für einen bestimmten Beruf vorrangig berücksichtigt wird. Dieser Anspruch bildet die Grundlage für die verschiedenen Versuche, Inhalt und Form der Tätigkeit des Lehrers, seine Berufspraxis, zu bestimmen. Im Rahmen der Entwicklung von Ausbildungsgängen, die das eigentliche Ziel der vorliegenden Dokumente bleibt, haben demnach die verschiedenen Ansätze zu einer Berufsfeldanalyse die Funktion, wissenschaftlich nachprüfbare Begründungszusammenhänge für eine ganz

bestimmte Anlage der Studiengänge zu liefern. In dieser ihrer Funktion stellen sie zugleich den Versuch dar, in dem Teilbereich Lehrerausbildung einen entschieden kritisierten Mangel des gesamten traditionellen Bildungswesens konstruktiv zu beheben: die fehlende Verbindung zwischen Berufspraxis und wissenschaftlicher Ausbildung herzustellen.
Im folgenden sollen diese Funktionen den Leitfaden für die Untersuchung der verschiedenen Trends der Berufsfeldanalysen abgeben. Es wird zu fragen sein, ob und inwiefern es in den Dokumenten gelingt, die Berufspraxis des Lehrers als das Ziel seiner wissenschaftlichen Ausbildung so darzustellen, daß daraus begründbare Vorschläge für Ausbildungsgänge entwickelt werden können.

3.2.1.1 Deskriptive Ansätze zur Erfassung des Berufsfeldes des Lehrers

Der S t r u k t u r p l a n liefert dazu ein in sich widersprüchliches Konzept. Seiner Darstellung des Berufsbildes des Lehrers sind zwei gegensätzlich verlaufende Tendenzen zu entnehmen: sie will zum einen die Aufgaben des Lehrers analytisch möglichst umfassend und auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse darlegen; diese Ansätze sind aber auf der anderen Seite überdeckt von eher traditionellen Beschreibungen einer idealen Lehrerpersönlichkeit und ihrer erzieherischen Einflußnahme.
Dieser Konflikt zwischen der Formulierung eines selbstgesetzten Anspruchs nach wissenschaftlicher Erfassung der Lehrertätigkeit und dem Unvermögen, diesem Anspruch durchgängig gerecht zu werden, zieht sich durch die gesamten theoretischen Bemühungen der Bildungskommission. Allein die mittlerweile vielzitierte Aufteilung der

Aufgaben des Lehrers unter die Gesichtspunkte des "Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens" zeugt von diesen widersprüchlichen Tendenzen.
Steckt hinter dieser Differenzierung einerseits der Versuch, ein so kompliziertes Problemfeld wie die Tätigkeit des Lehrers durch seine Zerlegung in Einzelkomplexe der wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen, so weisen die Autoren des Strukturplans andererseits die Berechtigung oder Nichtberechtigung dieser Aufteilung nicht nach und legitimieren sie nicht. Ihre Plausibilität wird nur postuliert: "Obwohl diese Aufgaben nicht voneinander zu trennen sind, kann die Vielfalt seines Auftrags (des Lehrers, d.V. - M.H.) am deutlichsten unter diesen Einzelaspekten dargelegt werden." (294)
Sieht man von diesen methodischen Schwierigkeiten bei der Gewinnung der Kategorien ab und verfolgt die Argumente, die zur Darlegung der Inhalte der verschiedenen Aufgaben des Lehrers angeführt werden, so bewegen auch diese sich in zwei verschiedene Richtungen. Die eine, die bei den Kategorien Beurteilen, Beraten sowie Innovieren zum Tragen kommt, beinhaltet die Tendenzen, die auf eine Verwissenschaftlichung und Objektivierung der Lehrertätigkeit hinauslaufen. Es wird das Bild eines wissenschaftlich geschulten Lehrers skizziert, der in der Lage ist, sich "um Möglichkeiten einer Objektivierung des Lehrerurteils zu bemühen", der sich sogar selbst "an der Weiterentwicklung dieser Methoden beteiligen" soll, der Schülern und Eltern "Orientierungs-, Beurteilungs- und Beratungshilfen" nicht nur in bezug auf den fachlichen Unterricht, sondern auch im Hinblick auf die Erziehungs- und Berufsberatung erteilen kann.
Darüberhinaus soll er - um all diesen Anforderungen gerecht werden zu können - ständig über den neuesten

Stand der für ihn relevanten Wissenschaftsdisziplinen informiert sein und diese Kenntnisse in seiner Praxis umsetzen können. So wird von ihm gefordert, "kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten, was an Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art in sein Blickfeld kommt". (295)
Insgesamt ergibt sich auf dieser Ebene die Darstellung eines im höchsten Maße qualifizierten Lehrers, der nicht nur wissenschaftlich-theoretisch ausgebildet ist, sondern auch alle Handlungsqualifikationen erworben hat, die ihn "zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform" (296) machen.
Auf einer anderen Ebene werden diese Entwürfe der Lehrertätigkeit wieder eingeschränkt. Konnte man bis hierher den Eindruck gewinnen, daß der Lehrer ausschließlich der raschen Weiterentwicklung wissenschaftlicher Ergebnisse und deren Umsetzung in die Schulpraxis verpflichtet ist, so werden bei der Beschreibung der Erziehungsaufgaben weit zurückhaltendere Formulierungen gewählt. Hier, wo es vor allem um die Vermittlung von Wertvorstellungen geht, wird der Lehrer angehalten, seine "übergeordnete Aufgabe" darin zu sehen, "die Möglichkeiten des persönlichen, sozialen und politischen Fortschritts beim Jugendlichen kritisch abwägend so zu behandeln, daß die Bereitschaft geweckt wird, sich für den freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat zu engagieren". (297) Gleichzeitig wird er aufgefordert, den Schülern "Einsicht (zu) vermitteln in die Notwendigkeit eines Reformprozesses auf der Grundlage von Kompromissen". (298) Diese vagen Formulierungen, die einhergehen mit dem Appell an den Lehrer, den Lernenden vor allem ein "persönliches Beispiel" zu geben und die "Hingabe an die Erziehungsaufgabe" als Grundlage seiner Wirksamkeit als Lehrer zu betrachten, geben zwar keine ausreichende Grundlage ab, um die politischen Wertvorstellungen der Verfasser in bezug auf die Lehrertätig-

keit analysieren zu können; sie zeigen jedoch deutlich, daß dem Lehrer angeraten wird, sich dort, wo er wertende, vor allem politisch wertende Stellungnahmen abgibt, eher vorsichtig zu verhalten. Das scheinbar unbedingt der schnellen wissenschaftlichen und praktischen Weiterentwicklung verpflichtete Verhalten des Lehrers wird hier zugunsten eines pragmatischen Kalküls eingeschränkt.

Trotz der Versuche im Strukturplan, das Berufsbild des Lehrers möglichst wissenschaftlich exakt und umfassend zu erfassen, bleibt doch seine konkrete Tätigkeit auffallend unbestimmt.

Die Darstellungen laufen vielmehr auf einen Katalog von Anforderungen an den Lehrer hinaus, der eher eine idealtypische Beschreibung dessen ist, was der Lehrer alles machen s o l l t e, als eine konkrete Bestimmung der Aufgaben, die er als Mitglied des bestehenden Schulsystems bewältigen muß, um h e u t e Träger der Bildungsreform sein zu können.

Ist der Strukturplan ein Beispiel dafür, wie Versuche einer eher voluntativen Betrachtung der Lehrertätigkeit die notwendige Konkretion vermissen lassen, wenn sie methodisch unexakt und abgehoben von der konkreten Schulsituation entwickelt werden, so gibt es in den Dokumenten auch andere Ansätze, die gerade diesen Fehler des Strukturplans vermeiden wollen. Insbesondere ist hier das Vorgehen der K o n f e r e n z d e r P ä d a g o g i s c h e n H o c h s c h u l e n zu erwähnen, gerade weil es sich in einigen Teilen eng an den Strukturplan anlehnt. Dies geschieht vor allem da, wo die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (KPH) das Grundgerüst des Strukturplans bei der Aufteilung der Aufgaben des Lehrers übernimmt. Bemerkenswert sind jedoch nicht diese Parallelen, die zum großen Teil auch die Mängel des Strukturplans wiederholen, sondern gerade die von den Verfassern bewußt vorgenommenen Akzentverschiebungen.

Diese konzentrieren sich dort, wo es der KPH um die Darlegung der Aufgaben des Lehrers in bezug auf eine konkrete Schulform geht, nämlich die der Gesamtschule. Zwar hatten auch die Autoren des Strukturplans in anderen Teilen ihrer Schrift die Gesamtschule als künftige Schulform vorgeschlagen, sie haben es jedoch versäumt, das Berufsbild des Lehrers auf die von ihnen konzipierte Schulstruktur konkret zu beziehen. (299) Die KPH versucht im Gegensatz zu diesem Vorgehen, die Aufgaben des Lehrers im Hinblick auf die Anforderungen seines künftigen Tätigkeitsfeldes, die Gesamtschule, zu differenzieren. Sie betont dabei, daß es ihr vor allem darum geht, die neue Qualität dieser Anforderungen darzustellen, weniger um eine wiederholte Erläuterung der konstant gebliebenen Aufgaben. Diese Intentionen führen die KPH zu folgender Formulierung des Aufgabenkatalogs des Lehrers: "1. Erziehen und Lehren, 2. Beurteilen und Beraten, 3. Organisieren und Verwalten, 4. Innovieren und politisch Handeln." (300) Die Modifizierungen gegenüber dem Strukturplan lassen die Tendenz erkennen, die Bedeutung der praktischen Handlungsqualifikationen im Lehrberuf zu betonen. Dies zeigt sich zum einen in der Neugruppierung von Aufgabenkomplexen wie aber vor allem in der Aufnahme der Bereiche "Organisieren und Verwalten" sowie "politisch Handeln". Gerade in dem gegenüber dem Strukturplan neu gefaßten Aufgabenfeld Organisieren und Verwalten gelingt der KPH die präzisere Ableitung notwendiger Lehrerqualifikationen aus der Beschreibung seines Tätigkeitsfeldes. So wird gefordert, daß in einem Schulsystem, das gekennzeichnet ist durch "die Realisierung des Postulats der kollegialen Schulleitung", der Lehrer u.a. Qualifikationen "zur Beurteilung und angemessenen Berücksichtigung rechtlich-verwaltungstechnischer Determinanten" (301) erwerben muß.

Obwohl hier eindeutig weitergehende Positionen als im Strukturplan vertreten werden, muß doch betont werden, daß es der KPH trotz ihrer Modifikationen nicht gelingt, sich durchgehend von dessen Mängeln zu befreien. Die Verfasser des KPH-Entwurfs bleiben in ähnlich abstrakten Sollensforderungen stecken und werden ihrem Anspruch nicht gerecht, gerade die neuen Akzente herauszuarbeiten, die der Lehrer, wie die KPH hervorhebt, "bei der Erfüllung dieser Aufgaben in der gesellschaftlichen Situation unserer Zeit" setzen muß.
Die beiden neuen Tendenzen im Entwurf der KPH, der Versuch zur Konkretisierung des Tätigkeitsfeldes des Lehrers sowie die Betonung politischer Handlungsqualifikationen, finden sich ebenso im Modell der B A K, und zwar hier mit noch größerem Nachdruck und den Bemühungen versehen, auf die alltäglichen Probleme und Konflikte des Lehrers Bezug zu nehmen. Die Funktionen, die dem Lehrer in seinem künftigen Tätigkeitsfeld, das auch hier als integrierte Gesamtschule gekennzeichnet ist, zugeschrieben werden, fassen in knapper Form die bisher ermittelten Trends zusammen und setzen neue Akzente. Was sich offensichtlich in einigen Konzeptionen durchsetzt, ist die Betonung einer notwendigen Doppelqualifikation des Lehrers: zum einen soll er Wissenschaftler, "Außenstelle der erziehungswissenschaftlichen Forschung" sein, wie es die BAK formuliert, zum anderen soll er selbst den Reformprozeß in der Schule politisch mitgestalten und die dazu notwendigen Qualifikationen erwerben können (Fähigkeit zur Teilnahme an der Curriculumforschung, an kooperativer Lehrplanrevision etc.). Vor allem in Hinblick auf jüngste, gegenläufige Tendenzen in der Lehrerausbildungsstudienreform ist es wichtig, im Auge zu behalten, daß diese und andere vielzitierte bildungspolitische Dokumente (302) aus dem Jahre 1970 die bedeutende Rolle des Lehrers als einen Hauptträger der Bildungsreform betonen und für ihn eine entsprechende Qualifizierung fordern.

Die BAK betont darüberhinaus eine weitere Funktion des Lehrers, die sie sehr pointiert darstellt. Sie formuliert diese zunächst negativ als Abkehr von dem Verständnis des Lehrers als Staatsdiener, der ständig dazu gehalten ist, "die in Richtlinien und Erlassen niedergelegten Forderungen gehorsam zu erfüllen". (303) Sie fordert dagegen die "Auflösung des Beamtenstatus ohne materielle Nachteile", die damit verbundene Aufhebung des Streikverbots für Lehrer und die Einführung einer Überstundenregelung. Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen, daß der Lehrer Verhaltensweisen entwickeln lernt, "mittels deren er sich gegen unzumutbare Überforderung, gegen unakzeptable Richtlinien und verordnete Lehrbücher und -materialien mit eigenen Vorstellungen wehren kann". (304)
Die Überlegungen der BAK zielen hier auf einen Lehrertyp, der in der Lage ist, seine gesellschaftliche Funktion selbstbewußt einzuschätzen und der fähig ist, für die Verbesserung seiner Arbeitsplatzbedingungen einzutreten. Indem es konkrete Schritte angibt, wie diese Ziele zu erreichen sind, hebt sich das Modell der BAK von den anderen Konzeptionen ab.

3.2.1.2 Analytische Ansätze zur Erfassung des Berufsfeldes des Lehrers

Während man in den bisher untersuchten Modellen nur Ansätze oder Teilstücke für eine Berufsfeldanalyse der Lehrertätigkeit vorfinden konnte, gibt es andere Konzeptionen, die sich den Anspruch setzen, geschlossene Ableitungszusammenhänge für eine derartige Analyse zu entwickeln. Die Verfasser dieser Modelle begnügen sich auch nicht mit deskriptiven Darstellungen der Lehrertätigkeit oder des gewünschten Lehrerverhaltens, vielmehr unternehmen sie den Versuch, die Qualifikationen

des Lehrers abzuleiten aus ihren bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen sowie aus einer Analyse der gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrer. Die Intentionen, die sie mit der Erstellung der Berufsfeldanalyse verbinden, werden damit in einen größeren bildungspolitischen Zusammenhang eingeordnet. Daher rücken hier wieder stärker die bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen und die ihnen zugrunde liegenden theoretischen Einschätzungen der Konzeptionen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Sie werden uns an dieser Stelle in ihrer konkreten Funktion für die Entwicklung von Studienreformentwürfen für die Lehrerausbildung beschäftigen.

Das Bemühen, eine stringente und in sich geschlossene theoretische Position zu entwickeln, ist das tragende Moment der Berufsfeldanalyse im H e s s i s c h e n D i s k u s s i o n s e n t w u r f. Schon die Tatsache, daß dieses Modell als einziges seine theoretischen Bemühungen explizit mit dem Begriff der "Berufsfeldanalyse" kennzeichnet, zeugt davon, daß seine Verfasser sich nicht mit einem niedrigen Anspruchsniveau zufrieden geben wollen. Dieser Ansatz zu einer Berufsfeldanalyse stellt den ersten Versuch eines staatlichen Beratergremiums in der BRD dar, die Anforderungen, die an den Lehrer und die Lehrerausbildung gestellt werden, wissenschaftlich zu begründen. Im Gegensatz zu dem methodisch unexakten Vorgehen bei der Mehrzahl der bildungspolitischen Dokumente formulieren die Verfasser des Hessischen Diskussionsentwurfs eindeutig ihre theoretische Grundposition, die als methodologischer Leitfaden für die Entwicklung ihres gesamten Konzepts dient. Sie betonen, daß Bildungspolitik als Teil der Gesellschaftspolitik sich auszurichten habe an gesellschaftspolitischen Zielsetzungen und von ihnen auch jeweils abhängig ist. Gerade die bewußte Anerkennung und das Ausnutzen dieses Zusammenhangs wird als Kennzeichen

heutiger Bildungsplanung betrachtet. Dazu schreiben die Verfasser: "Von der gesellschaftspolitischen Funktion her zu fragen, ist ein Diskussionsansatz auch im Bereich der Schul- und Hochschulreform: 'Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik', dieses Statement gehört zum Vokabular moderner Bildungsplanung." (305)
Die gesamten Bemühungen im hessischen Modell, die Tätigkeit des Lehrers zu systematisieren um ihre Anforderungsstruktur zu bestimmen, stellen den Versuch dar, dieses allgemeine Postulat im Teilbereich Lehrerausbildung konkret einzulösen. So ist die Berufsfeldanalyse darauf abgestellt, die Tätigkeit des Lehrers in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Strukturen und der auf ihre Veränderung ausgerichteten gesellschaftspolitischen Ziele darzustellen wie auch die Einsicht in diese Abhängigkeit als unumgänglich notwendige Lehrerqualifikation zu betrachten. Diese Positionen bestimmen jeweils an zentraler Stelle die Konkretisierung der beiden Aufgabenkomplexe des Lehrers, die Gliederungsprinzip der hessischen Berufsfeldanalyse sind: die "Umsetzung des Rahmencurriculums in einen konkreten Lernprozeß" einerseits und die Anforderungen andererseits, die sich aus der "Rolle des Lehrers in der Schule als formell organisiertem Bereich sozialen Verhaltens" ergeben. Angelpunkt des gesamten ersten Aufgabenbereichs ist die Ableitung der erforderlichen Qualifikationen des Lehrers aus der allgemeinen gesellschaftspolitischen Orientierung, aus dem, wie es im Hessischen Diskussionsentwurf formuliert wird, "obersten Lernziel", das sich "in unserer Gesellschaft nur auf die Verwirklichung von Demokratie beziehen" kann. (306) Dieses allgemeine gesellschaftspolitische Ziel wird für den Bildungsbereich konkretisiert in den Forderungen nach Emanzipation und Verwirklichung von "Gleichheit der Bildungschancen als Chance der Entfaltungen von Fähigkeiten, Neigungen und

Interessen trotz soziokulturell bedingter Ungleichheit am Beginn des organisierten Lernprozesses in der Schule". (307)
Alles, was im Hessischen Diskussionsentwurf über die Tätigkeit des Lehrers als Organisator des schulischen Lernprozesses ausgesagt wird, wird abgestellt auf die Verwirklichung dieser gesellschaftlichen wie auch bildungspolitischen Ziele. So wird als eine der wesentlichen Aufgaben des Lehrers formuliert, die "Sozial- und Individualdaten der Lerngruppe an den Lernzielanforderungen des Rahmencurriculum zu messen, alle fördernden Faktoren zu stützen und alle hemmenden korrigierend zu beeinflussen oder in ihrem Einfluß einzugrenzen." (308) In noch eindeutigerer Form wird dieses Problem bei der Entfaltung des zweiten Aufgabenbereiches des Lehrers formuliert. Hier wird ausdrücklich vor einer "Isolierung der Probleme auf das Spezifische der Lehrerrolle" gewarnt, womit insbesondere die Vernachlässigung system- und institutionstheoretischer Aspekte bei der Analyse des Schulbereichs angesprochen wird. Der Hessische Diskussionsentwurf strebt deshalb eine "komplexe Sicht" der Schule in ihren Beziehungen zum gesellschaftlichen Gesamtsystem an. "Schule muß als Bestandteil eines größeren Systems begriffen werden. Ihre Abhängigkeit von dem Gesamtsystem muß kalkulierbar sein, wenn die Kalkulation aller erziehungswirksamen Faktoren gelingen soll." (309) Aus dieser Grundposition folgt notwendigerweise, daß der Lehrer, dessen Wirkungsfeld dieser innersystemare Bereich der Schule ist, sich Kenntnisse über Form und Inhalt der Abhängigkeit der Schule vom gesellschaftlichen Gesamtsystem verschaffen muß.

In beiden Bereichen der Berufsfeldanalyse, wie sie im Hessischen Diskussionsentwurf entwickelt wird, kristallisiert sich ein theoretisches Zentralproblem dieser Analyse heraus: Es besteht in der exakten Fixierung der Abhängigkeit zwischen gesellschaftlichen Strukturen und

dem Schulsystem sowie in der Diskussion um ihre gewünschte Entwicklungsrichtung.
In bezug auf diese Abhängigkeit werden im Hessischen Diskussionsentwurf sowohl die gesellschaftliche und politische Rolle des Lehrers als auch die Hauptmerkmale seiner Professionalität folgendermaßen bestimmt: "Erst durch die Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Gesellschaft, Organisation und allgemeinem Lernziel 'Emanzipation' erhält das bewußte Rollenspiel des Lehrers in dem sozialen System Schule seine Bedeutung für den inhaltlichen Demokratisierungsprozeß."(310)

Dies sind die theoretischen Grundpositionen der Berufsfeldanalyse im hessischen Lehrerausbildungsentwurf. Verglichen mit den Versuchen z.B. des Strukturplans oder der KPH, stellt sie eine in ihrem wissenschaftlichen Niveau anspruchsvollere und in ihrer Darstellung entwickeltere Form theoretischer Auseinandersetzung mit den Problemen der Lehrertätigkeit dar. Dies gilt insbesondere für die Kennzeichnung des Schlüsselproblems der Berufsfeldanalyse.
Die maßgeblichen Schwächen dieser Konzeption zeigen sich jedoch bei der notwendigen Konkretisierung und Umsetzung der Prinzipien. Hier trägt das hohe Abstraktionsniveau des hessischen Entwurfs nicht zur Klärung der Positionen, sondern zu ihrer Unverständlichkeit und Unverbindlichkeit bei. (311) Die Formulierungen sind gerade im Abschnitt "Berufsfeldanalyse" so vage gehalten, daß sie teilweise fast beliebig interpretierbar erscheinen. So wird zwar über den notwendigen Zusammenhang von Schule und gesellschaftlichem Gesamtsystem abstrakt gesprochen, die Darstellung der konkreten Ausgestaltung dieser Beziehung unter den heutigen gesellschaftlichen Machtverhältnissen wird jedoch aus der Analyse ausgespart. In ähnlicher Weise wird die Erläuterung von bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen wie "Demokratisierung" oder

"Emanzipation" behandelt. Obwohl sie als oberste Leitlinien für die Studienreformarbeit fungieren, wird über ihren Inhalt nicht gesprochen. Wir werden hier auf einer konkreteren Stufe der Studienreformarbeit mit demselben Problem konfrontiert, wie es sich bei der Analyse der allgemeinen Reformziele in den bildungspolitischen Dokumenten bereits gestellt hatte: die Verfasser der Texte treffen keine klaren Aussagen sowohl in bezug auf die Konkretisierung ihrer Zielstellung als auch im Hinblick auf die Darstellung der Abhängigkeit zwischen Bildungs- und Gesellschaftssystem. Bemerkenswert ist dabei, daß die Problemstellung fast durchgehend als solche formuliert wird, seine Lösung jedoch kaum vorangetrieben wird.

Für die Berufsfeldanalyse im Hessischen Diskussionsentwurf führt diese Undifferenziertheit zu der Konsequenz, daß der theoretische Ansatzpunkt nur schwer für eindeutige Ableitungen in bezug auf Inhalt und Strukturen der Lehrerausbildung genutzt werden kann.

Trotz dieser offensichtlichen Mängel bleibt es der Vorzug des Hessischen Diskussionsentwurfs, bereits im Jahre 1970 die zentralen Problemstellungen einer Berufsfeldanalyse erarbeitet zu haben, die auch andere, später vorgelegte bildungspolitische Dokumente zum Ausgangspunkt der Bestimmung von Berufsanforderungen des Lehrers machen.

Die Planungskommission Lehrerbildung der Universität Bremen faßt in den Vorüberlegungen für den "Entwurf einer Begründung für Organisationsstrukturen der Lehrerbildung in Bremen" die Faktoren und Verbindungen zusammen, die es zu beachten gelte, wenn wissenschaftlich begründete Vorschläge für die Reform der Lehrerausbildung entwickelt werden sollen. Sie stellen einerseits eine präzisierte Fassung der im Hessischen Diskussionsentwurf angelegten Gedankengänge dar; gleichzeitig formulieren sie den Anspruch, den die Bremer Planer an ihre

Reformvorschläge stellen. In dem Dokument heißt es: "Die Neuordnung der Lehrerausbildung muß aus einer klaren Bestimmung des Ziels der Ausbildung von Lehrern abgeleitet werden, wenn sie einen Beitrag zu einer umfassenden Reform des gesellschaftlichen Erziehungswesens leisten soll... Die Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Bremen sollen daher mit ausführlichen Überlegungen zum Ziel der Lehrerausbildung begründet werden. Diese Überlegungen erstrecken sich auf den Zusammenhang des Ziels der gesellschaftlichen Erziehung, der Aufgabe des Erziehungswesens, der Aufgabe des Lehrers und der Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung." (312)

Dieses Programm umfaßt alle wesentlichen Elemente, die Diskussionsgegenstand derjenigen bildungspolitischen Texte sind, in denen sich die Verfasser intensiv um eine wissenschaftliche Ableitung ihrer Ausbildungsvorschläge bemühen. Ihnen geht es jeweils um die Lösung folgender komplexer Frage: Wie können die Aufgaben des Lehrers bestimmt werden in Abhängigkeit von dem gewünschten Ziel der gesellschaftlichen Erziehung und entsprechend den gesellschaftlichen Aufgaben, die das Erziehungssystem zu erfüllen hat? Die Erfassung dieser Wechselwirkung zwischen gesamtgesellschaftlicher Entwicklung und der Berücksichtigung ihrer Anforderung bei der Gestaltung des Bildungswesens kristallisiert sich als die grundlegende Aufgabe heraus, die - zunächst theoretisch - zu bewältigen ist, wenn man in der Studienreformarbeit der Lehrerausbildung Fortschritte erzielen will.

Diese Problemstellung wird außer im Hessischen Diskussionsentwurf noch im Oldenburger und Bremer Modell formuliert. Während man jedoch in der hessischen Konzeption nicht zu einer Lösung und nur teilweise zu einer Konkretisierung der Aufgabe vorzudringen vermag, entwickeln die Planer von Oldenburg und Bremen Lösungs-

ansätze, die im folgenden diskutiert werden sollen.
In beiden Konzeptionen wird die genannte Problemstellung - die Bestimmung des Wechselverhältnisses zwischen gesamtgesellschaftlicher Entwicklung und der Berücksichtigung ihrer Anforderungen in der Bildungsplanung - in zwei Teilfragen untergliedert.
Einerseits wird diskutiert, wie die Erfordernisse präzisiert werden können, die sich aus den ökonomischen Anforderungen des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses an die im Bildungssystem zu vermittelnden Qualifikationen ergeben; zum anderen ergibt sich das Problem, welche politischen Qualifikationen notwendig werden, um die gewünschten Erziehungsziele in die Realität umsetzen zu können. Wenn auch in beiden Modellen jeweils beide Fragestellungen angesprochen werden, so bestehen doch unterschiedliche Einschätzungen zum Problem der Gewichtung der Aspekte sowie auch unterschiedliche Stringenz bei der Entwicklung der Ableitungszusammenhänge.
Entsprechend seiner Konzeption von der "emanzipatorischen Bildungsreform" liegt der Schwerpunkt des O l d e n b u r g e r M o d e l l s bei der Auffächerung der politischen Anforderungen und ihrer Umsetzung in theoretische und praktische Qualifikationselemente. Die Darstellung der politischen Erfordernisse wird eng bezogen auf die Durchsetzung des obersten Ziels der Bildungsreform, "mit der nachwachsenden Generation ein Potential demokratischer Veränderung hervorzubringen". Die hierin enthaltene Demokratisierungsforderung wird nur für den schulischen Bereich und hier nur für zwei Aufgabenbereiche konkretisiert: für die Dezentralisierung organisatorischer Entscheidungskompetenzen sowie für die aktive Teilnahme des Lehrers an curricularer Planung.
Der spezifische Ansatzpunkt der Oldenburger Konzeption ist es, die in der Bildungsplanung zu berücksichtigen-

den Faktoren in zwei voneinander getrennte Bereiche mit unterschiedlicher Gewichtung aufzuteilen: zum einen fixieren die Verfasser die materiell-technischen Anforderungen der Gesellschaft, denen auf der Qualifikationsebene das für den Lehrerberuf erforderliche Fachwissen zugeordnet wird. Die Notwendigkeit, dieses technische Wissen zu vermitteln, wird im Oldenburger Modell als Selbstverständlichkeit betrachtet und undiskutiert vorausgesetzt. Die Berücksichtigung dieser Anforderungen im Rahmen der Bildungsreform macht nach Meinung der Planungsgruppe auch nicht das entscheidende Moment der Reform aus. Dies liege vielmehr in der Beachtung der "gesellschaftlichen Komponente" der Lehrerbildung, wo es darauf ankomme, das "technisch-instrumentelle Wissen" in bestimmter Weise zu reflektieren und zu verarbeiten, z.B. so, daß "die Verwertungs- und Verwendungszusammenhänge des in der Schule zu vermittelnden Wissens kritisch zu berücksichtigen" sind oder in der Form, daß "die berufliche Tätigkeit des Lehrers auf die zugrundeliegenden gesellschaftlichen Funktionen hin zu befragen und auf ihre Widersprüchlichkeit hin zu untersuchen" ist.(313) Das, was die emanzipative Lehrertätigkeit kennzeichnet, ist demnach nicht vorrangig die Vermittlung neuer Inhalte und Methoden oder die Erstellung neuer Organisationsformen, sondern ist die Leistung des Lehrers als kritisches Subjekt, das vorgegebene Fachwissen durch seine "Einbettung in gesellschaftskritische Begründungszusammenhänge" ständig neu zu reflektieren. Damit wird faktisch die kritische Intention, mit der der Lehrer die materiell-technischen Anforderungen in sich aufnimmt und gedanklich verarbeitet, zur entscheidenden Grundlage des bildungspolitischen Fortschritts gemacht. Die zur Realisierung dieses Fortschritts notwendigen H a n d l u n g e n werden auf die Dezentralisierung von schulischen Entscheidungsprozessen und die Beteiligung der Lehrers an der Curriculumplanung beschränkt.

Aber selbst in der Entwicklung dieser Forderungen wird der Vermittlung von Reflexionsweisen Vorrang gegenüber der aktiven Tätigkeit eingeräumt. So heißt es: "Der Lehrer muß nicht nur an der Curriculumforschung direkt teilnehmen, sondern v o r a l l e m auch seine berufspraktische Tätigkeit in ihrem Entstehungs- und Begründungszusammenhang b e g r e i f e n k ö n n e n unter Einschluß der vorangegangenen bzw. übergeordneten didaktischen und schulorganisatorischen Entscheidungsprozesse." (314)
Die Berufsanforderungen an den Lehrer werden demnach im Oldenburger Modell so differenziert, daß er zuerst bildungspolitische Fortschritte initiieren können muß. Dies kann nach Meinung der Planer vorrangig so geschehen, daß der Lehrer als "gesellschaftskritisches Subjekt" die bildungspolitische Zielsetzung - die Demokratisierung - bei der Vermittlung von Kenntnissen mitreflektiert. Ein solches Verständnis der Tätigkeit des Lehrers impliziert, daß der Lehrer verantwortlich dafür ist, in welche Richtung die Möglichkeiten, die durch die materiell-technische Entwicklung gegeben sind, politisch umgesetzt werden.
Dieser Bestimmung der Berufspraxis des Lehrers entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen liegen komplizierte theoretische Einschätzungen der Oldenburger Planungskommission zugrunde.
Ihre Gegenüberstellung von materiell-technischen Anforderungen an das Bildungswesen einerseits und der Notwendigkeit zur "gesellschaftskritischen Berücksichtigung der Verwertungs- und Verwendungszusammenhänge" der Wissenschaft andererseits reflektiert ein Problem, das seit langem Gegenstand gesellschaftswissenschaftlicher Auseinandersetzungen ist (315): es geht um die Darlegung des Verhältnisses zwischen der Entwicklung der Produktivkräfte der Gesellschaft, insbesondere der Wissenschaft, und den gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen, unter denen sich die Produktivkräfte entfalten. (316)

Der Beitrag, den die Oldenburger Gruppe zur Lösung des Problems leistet, ist noch lückenhaft. Über die Form der Entwicklung der Produktivkräfte, wie sie sich insbesondere in den Anforderungen des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses niederschlägt, machen die Planer kaum Aussagen. Ihr Hauptproblem bezieht sich auf die Frage, wie sich diese nicht näher aufgefächerten wissenschaftlich-technischen Entwicklungen im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Produktionsverhälthisse durchsetzen. Bei ihrem Lösungsversuch betrachtet die Planungsgruppe dies als Problem der individuellen Reflexion und Absichtserklärung. Sie mißachtet dabei, daß die Anwendung von Wissenschaft und Technik sowie die Bestimmung ihrer Entwicklungsrichtung unter den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen ein gesamtgesellschaftlicher Prozeß ist, der auch nur auf gesamtgesellschaftlicher Ebene vorangetrieben werden kann. Zwar spielt in diesem Prozeß auch die Tätigkeit des Individuums insofern eine entscheidende Rolle, als sich alle gesellschaftlichen Entwicklungen nur durch das Handeln der Menschen vollziehen. Auf keinen Fall aber vermag es die "individuelle Reflexion von Verwertungs- und Verwendungszusammenhängen des Wissens" allein, die Entwicklungsrichtung gesellschaftlichen Handelns zu bestimmen.

Weil im Oldenburger Modell keine allgemein-theoretischen Einschätzungen für komplexe gesamtgesellschaftliche Entwicklungen gegeben werden, können die Verfasser auch nicht das Verhältnis zwischen den Produktivkräften und der Form, wie sich diese im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß entfalten, erfassen.

Der Oldenburger Versuch, die Präzisierung der gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen und die Konkretisierung des Erziehungsziels fruchtbar zu machen für die Fixierung der Berufsanforderungen an den Lehrer, scheitert aus folgenden Gründen:

1. Die Aufspaltung der Anforderungen in "technisch-instrumentelle" und "gesellschaftskritische" ermöglicht keine theoretische Erfassung der komplexen Wechselbeziehungen zwischen der materiell-technischen Basis der Gesellschaft und den gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen; damit fehlt die theoretische Basis für eine umfassende Theorie der Berufspraxis des Lehrers.

2. Die Postulierung bestimmter politischer Qualifikationen der Lehrer zum obersten Ziel seiner Berufstätigkeit - wie der Forderung nach Initiierung schulreformerischer Veränderungen - muß so lange inhaltsleer bleiben, solange nicht die tatsächlichen bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklungsprozesse in ihrer Komplexität berücksichtigt werden. Dazu wiederum ist die unter 1. genannte, im Oldenburger Modell fehlende, theoretische Analyse unumgängliche Voraussetzung.

Zwar versucht die Planungskommission, möglichst viele und auch zentral wichtige Aspekte in ihre Analyse einzubeziehen, es gelingt ihr jedoch nicht, diese zu einer stringenten Theorie der Anforderungen zu entwickeln, die in der Berufspraxis an den Lehrer gestellt werden: eine komplexe, alle Faktoren berücksichtigende Analyse als Basis für die Ableitung von Inhalten der Lehrerausbildung steht weiterhin aus.
Während im Oldenburger Modell der Schwerpunkt wissenschaftlicher Analyse auf der Entwicklung einer spezifischen theoretischen Variante über die gesellschaftspolitische Funktion des Lehrers liegt, geht der Ansatz der B r e m e r K o n z e p t i o n stärker auf die Entfaltung der Anforderungen ein, die durch den Entwicklungsstand des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses an die Qualifikationen der Arbeitskräfte gestellt werden. Die Planungskommission Lehrerbildung stützt sich

bei der Darlegung des Problems insbesondere auf die Erfordernisse, die sich aus dem gegenwärtigen Entwicklungsstand der Produktivkräfte als materiell-technische Basis des Arbeitsprozesses ableiten lassen.
Dabei unternimmt die Bremer Gruppe folgende Schritte, um von der Fixierung dieser Anforderungen bis zu der Bestimmung dessen vorzudringen, was sie als wissenschaftliche Berufspraxis des Lehrers definiert:
Zunächst geht es in der Bremer Konzeption um die Ableitung ihres obersten Bildungsziels aus dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte. Dieses Ziel wird bestimmt als Schaffung eines Bildungsvorlaufs bei allen Gesellschaftsmitgliedern gegenüber dem jeweiligen technischen Entwicklungsstand. Die Form, durch die sich dieser Vorlauf realisieren kann, wird in der "Entwicklung einer neuen Art des Erwerbs von Wissen" gesehen, d.h. in der Vermittlung vom "Lernen des Lernens". (317) Funktion dieses so in seiner Zielrichtung bestimmten Bildungsprozesses soll es sein, die "bewußte und planmäßige Weiterentwicklung der Gesellschaft" zu ermöglichen.
Diese Definition des obersten Bildungsziels bestimmt die Akzentsetzung der Bremer Konzeption, wenn es darum geht, das Wesen des Unterrichtsprozesses in der Schule hervorzuheben. Die Planungsgruppe leitet ihre zentralen Aussagen über den Unterricht als Berufsfeld des Lehrers von dessen Funktion ab, den Erkenntnisprozeß der Schüler bewußt zu gestalten. Jede Theorie des Unterrichts müsse daher - so die Planungskommission Lehrerbildung - abgeleitet werden "aus einer zutreffenden Beschreibung der dem menschlichen Erkenntnisprozeß eigentümlichen Struktur". (318) Die Planungskommission Lehrerbildung geht soweit, diese Struktur des Erkenntnisprozesses, wie er sich in der Schule abspielt, als zentrale theoretische Ausgangskategorie für Studiengangsentwürfe der Lehrerausbildung zu betrachten. So heißt es in dem Dokument:

"Jede inhaltliche Konzeption von Lehrerbildung muß in der Analyse des menschlichen Erkenntnisprozesses ihre Begründung finden." (319) Entsprechend diesem methodischen Leitgedanken ist auch der gesamte Versuch des Bremer Modells, die Berufspraxis des Lehrers sowie seine Aufgaben und Funktionen zu bestimmen, gestaltet.
Die Spezifik dieses Ansatzes besteht darin, alle Faktoren einer Berufsfeldanalyse des Lehrers aus dem hier skizzierten, in enger gegenseitiger Verbindung stehenden Elementen abzuleiten: dem obersten Bildungsziel entsprechend dem technischen Entwicklungsstand der Gesellschaft sowie dem Unterricht, der unter dem Aspekt betrachtet wird, Erkenntnis- bzw. Aneignungsprozeß zu sein.
Die Stringenz, mit der in der Bremer Konzeption die Vorgehensweise durchgehalten wird, den Unterrichtsprozeß mit Hilfe der Kategorie der Aneignung zu erklären und diesen Ansatz für eine Theorie der Lehrertätigkeit fruchtbar zu machen, bedarf besonderer Beachtung. So werden die Aufgaben des Lehrers formuliert in Abhängigkeit von der Konzeption des Unterrichts als Aneignungsprozeß der Schüler. Dem Lehrer als "Organisator dieses Aneignungsprozesses" werden drei Funktionen zugeschrieben: die Planung, die Realisierung und die Auswertung des Unterrichts, wobei sich diese Funktionen jeweils in den drei analytisch getrennten Ebenen des "Lernprozesses Unterricht" realisieren: auf der "Ebene des Kenntniserwerbs", der "Ebene der Entwicklung von Fähigkeiten und Neigungen" sowie der "Ebene der Ausbildung von kooperativen Verhaltensweisen und Normen". Das Ergebnis dieser Analysen und Ableitungen ist folgende Definition der Berufspraxis des Lehrers im Bremer Modell: "Planung, Realisierung und Auswertung des Unterrichtsprozesses auf allen seinen drei Ebenen machen die wissenschaftliche Berufspraxis des Lehrers aus." (320)

Diese Bestimmung der wissenschaftlichen Tätigkeit des Lehrers, wie sie hier skizziert wurde, ergibt sich als Konsequenz, wenn man der Planungskommission Lehrerbildung bei ihrer Bestimmung des obersten Bildungsziels als "Lernen des Lernens" folgt und auch den theoretischen Implikationen dieser Feststellung zustimmt. Hier ergibt jedoch eine nähere Betrachtung, daß das von der Planungskommission Lehrerbildung formulierte Ziel der gesellschaftlichen Erziehung nur die Qualifikationsanforderungen berücksichtigt, die sich aus dem technischen Stand gesellschaftlicher Entwicklung ergeben. Das heißt zugleich, daß das in diesem Modell postulierte Ziel der Bildungspolitik, "die bewußte und planmäßige Weiterentwicklung der Gesellschaft" zu ermöglichen, reduziert wird auf ein Problem materiell-technischer Möglichkeiten, und daß nicht gefragt wird, wie sich diese in einer konkret-historischen Organisationsform der Gesellschaft entfalten. Daß dieses Verhältnis zwischen den Produktivkräften (den materiellen wie auch den menschlichen) und den Produktionsverhältnissen sehr wohl problematisiert werden muß und sich auch nicht immer reibungslos gestaltet, sieht die Planungsgruppe in diesem Dokument selbst, wenn sie fordert, "die menschlichen Produktivkräfte auch gegen die Einschränkungen und den Widerstand der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich zu entfalten". (321) Ebenso ist ihr bewußt, daß diese Form einer theoretischen Ableitung der wissenschaftlichen Berufspraxis des Lehrers lediglich aus den Anforderungen, die die technische Entwicklung stellt, nicht alle Aspekte der Lehrertätigkeit umfaßt, insbesondere aber die Bedingungen nicht einbezieht, unter denen sich die wissenschaftliche Berufspraxis des Lehrers entfaltet. Dies wird problematisiert, wenn es in dem Dokument heißt: "Die wissenschaftliche Berufspraxis des Lehrers ist allerdings nur in einem Bildungssystem gewährleistet, das

die institutionellen Bedingungen wissenschaftlicher Unterrichtspraxis bereitstellt.
Die Berufspraxis des Lehrers schließt deshalb politisches Engagement für eine Verbesserung des Bildungssystems ein, um die Bedingungen für eine wissenschaftliche Unterrichtspraxis zu schaffen." (322) Angesichts dieses Eingeständnisses der Planungsgruppe, daß für die von ihr definierte wissenschaftliche Berufspraxis des Lehrers auch und zunächst die politischen Bedingungen, die ihre Realisierung fördern oder behindern können, zu berücksichtigen sind, ist zu fragen, warum ihre Theorie nicht insgesamt die wechselseitige Abhängigkeit von materiell-technischen Entwicklungen und den politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen als dem Bedingungszusammenhang ihrer Entfaltung zum konstituierenden Merkmal hat. Es genügt nicht, an einer Stelle den Widerspruch zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen zu betonen oder das politische Engagement der Lehrer nach vollendeter Analyse der Berufspraxis "auch noch" zu fordern; vielmehr kommt es auf die Entwicklung einer Theorie an, die b e i d e Aspekte in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Widersprüchlichkeit darstellen und fruchtbar machen kann als Grundlage für eine komplexe Erfassung der Lehrertätigkeit.
In diesem Dokument der Planungskommission Lehrerbildung, das am ausführlichsten den theoretischen Begründungszusammenhang für die Reform der Lehrerausbildung in Bremen darlegt (323) und von daher auch seine Bedeutung erhält, wird die wissenschaftliche Berufspraxis des Lehrers letztlich allein aus den Anforderungen der Produktivkräfte abgeleitet. Diese Analyse, die mit logischer Stringenz entwickelt wird, erweist sich jedoch als nicht ausreichend, will man nicht abstrakt, sondern für die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse eine theoretische Konzeption der Berufspraxis als wissenschaftliche Basis für die Reform der Lehrerausbildung

entwickeln. Die Bremer Planungsgruppe sieht diese Problematik, sie unterläßt es jedoch, sie im Rahmen einer komplexen Theorie, die beide Aspekte berücksichtigt, zu klären.
Die Widersprüchlichkeit dieses Dokuments ist Ausdruck der Tatsache, daß im Bremer Modell noch keine stringente Theorie der Lehrertätigkeit entwickelt wurde, daß jedoch zentrale Probleme gesehen und wichtige Lösungsschritte gemacht werden konnten. Anscheinend ist es noch nicht gelungen, zentrale Einschätzungen, wie sie an anderer Stelle des Bremer Modells formuliert wurden (man denke an die Bestimmung der Widersprüchlichkeit der Tätigkeit des Lehrers als Erscheinungsform der Widersprüchlichkeit in der gesellschaftlichen Entwicklung (324)), auch in der konkreten Studienreformarbeit durchgehend umzusetzen.

3.2.1.3 Zusammenfassung

Die in den bildungspolitischen Dokumenten vorgelegten Ansätze und Versuche für eine Berufsfeldanalyse des Lehrers zeigten, daß die Bestimmung des Tätigkeitsfeldes und der Berufsrolle des Lehrers große inhaltliche und methodologische Probleme mit sich bringt, daß aber trotzdem, aufgrund der Bedeutung, die diese Analysen für die wissenschaftliche Begründung der Studienreformarbeit in der Lehrerausbildung haben, immer wieder neue Ansätze erprobt und Lösungsvorschläge vorgelegt werden. Ihre Untersuchung erbrachte folgende Ergebnisse:

1. Es gibt eine Gruppe von Dokumenten, die den Strukturplan, das Modell der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen und das der Bundesassistentenkonferenz umfaßt, bei denen Ansätze zu einer Berufsfeldanalyse vorhanden sind, die jedoch mehr Beschreibungs- als Analysecharakter tragen. Sie greifen jeweils einzelne

Aspekte der Lehrertätigkeit heraus, ohne selbst den Anspruch zu erheben, eine Theorie der Berufspraxis des Lehrers zu erarbeiten. Dabei unterscheiden sie sich in der Konkretionsstufe, mit der sie die Probleme im Beruf des Lehrers aufgreifen. Selten gelingt es, den Bezug zur tatsächlichen Situation und Problemlage des Lehrers herzustellen, meistens werden die Anforderungen an den Lehrer in idealtypischer Weise formuliert. Ergebnis dieser Darstellungen ist nur selten die Erfassung der konkreten schulischen Situation, in der der Lehrer steht, was als Mindestanforderung an eine Berufsfeldanalyse betrachtet werden muß.

2. Eine weitere Gruppe bildungspolitischer Dokumente - die Modelle der neugegründeten Hochschulen Bremen und Oldenburg sowie der Hessische Diskussionsentwurf - erheben für sich selbst den Anspruch, eine wissenschaftliche Analyse des Berufsfeldes des Lehrers zu leisten. Kennzeichnend ist hier die einheitliche Problemstellung: Es geht ihnen um die Bestimmung der gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem als Basis für die Erfassung der Qualifikationsstruktur des Lehrers. Die Fragestellung lautet dabei: Wie können die Aufgaben des Lehrers bestimmt werden in Abhängigkeit vom gewünschten Ziel der gesellschaftlichen Erziehung und entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen, die das Erziehungssystem zu erfüllen hat?
Diese Fragestellung führt die Dokumente immer wieder zu einem K e r n p r o b l e m hin, nämlich wie sich die Beziehungen zwischen der materiell-technischen Basis der Gesellschaft - als der einen Ebene, von der aus die gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen definiert werden müssen - und der anderen Ebene, den gesamtgesellschaftlichen, politischen Verhältnissen, gestaltet, die den Rahmen

für die Durchsetzung der jeweiligen ökonomischen Anforderungen abgeben.
Der auffälligen Parallelität dieser Fragestellung stehen verschiedene Lösungsansätze gegenüber, die jeweils unterschiedliche Teilaspekte der Frage besonders gewichten und hervorheben. Einmal steht stärker eine Analyse der Erfordernisse im Mittelpunkt, die zu berücksichtigen sind, will man den Anforderungen der Produktivkräfte an die Qualifikation der Arbeitskraft gerecht werden (Bremer Ansatz), zum anderen werden eher die Qualifikationsnotwendigkeiten betont, die sich entsprechend der politischen Struktur der heutigen Gesellschaft ergeben (Oldenburger Ansatz).
Keinem Modell gelingt die Entwicklung einer komplexen Theorie, die beide Aspekte sowohl in ihrer jeweils eigenständigen Bedeutung wie in ihrer Gesamtheit zu integrieren vermag. Daher kommt es, daß zwar Einzelaspekte erfaßt, diese aber nirgendwo zu einer stringenten Theorie beider Seiten der gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen entwickelt werden. Als Folge davon fehlt auch eine umfassende Qualifikationsbestimmung des Lehrers als Vermittler dieser Anforderungen.

3. Sowohl aufgrund der mangelnden Konkretion, mit der die Berufstätigkeit des Lehrers dargestellt wird, als auch infolge der Ungelöstheit zentraler theoretischer Probleme der Berufsfeldanalyse ist die Basis, von der aus Inhalte und Strukturen der Lehrerausbildung begründet werden können, die zur Bewältigung der Berufspraxis qualifizieren, theoretisch nur unzureichend abgesichert.

3.2.2 Gründe für den unentwickelten Forschungsstand der Berufsfeldanalyse des Lehrers

Fragt man nach den Gründen für diesen theoretischen Stand der Berufsfeldanalysen in den bildungspolitischen Dokumenten, so können diese in zwei verschiedenen Bereichen gesucht und festgemacht werden:

1. in dem unentwickelten Stand der empirischen Forschung im Hinblick auf die Erfassung des Berufsfeldes des Lehrers sowie hinsichtlich der Lösung von Problemen einer Berufsfeldanalyse überhaupt; sowie
2. in der unzulänglichen Erfassung wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Probleme in den bildungspolitischen Dokumenten selbst.

Im folgenden soll gezeigt werden, wie aus unzureichenden Problemlösungen in den genannten Bereichen die Mängel bei der Erstellung der Berufsfeldanalyse für Lehrer resultieren.

zu 1) Der unentwickelte Stand der empirischen Forschung zur Erfassung des Berufsfeldes als Ursache für die Mängel der Berufsfeldanalyse in den bildungspolitischen Dokumenten

Geht man davon aus, daß zur Erstellung einer Berufsfeldanalyse des Lehrers grundlegende Kenntnisse über die konkrete schulische Situation des Lehrers notwendig sind (wie z.B. über seine Arbeitsbedingungen, seine tatsächliche Arbeitszeit oder seine physische und psychische Beanspruchung etc.), so ergibt sich unmittelbar die Relevanz empirisch abgesicherter Ergebnisse über die Tätigkeit des Lehrers für die Erfassung seiner Berufsstruktur. Die empirischen Befunde, auf die sich die bildungspolitischen Dokumente stützen konnten, sind jedoch entgegen ihrer realen Bedeutung für die Berufs-

feldanalyse sowohl quantitativ nicht ausreichend wie qualitativ ungenügend entwickelt. Soweit empirische Untersuchungen in bezug auf den Lehrer und seine Tätigkeit überhaupt vorliegen, konzentrieren sie sich auf Fragestellungen, die für eine Berufsfeldanalyse nur teilweise, oft auch nur indirekt nutzbar gemacht werden können. (325)
Im Mittelpunkt älterer und neuerer empirischer Arbeiten stehen Probleme des Bewußtseinsstandes des Lehrers, Fragen seiner Berufsmotivation oder auch Aspekte seiner Einstellungen zum Lehrerberuf. (326) Diese Beiträge haben ihre Bedeutung dort, wo sie z.B. bestimmte, notwendige Reformen hemmende Bewußtseinskonstellationen der Lehrerschaft zum Gegenstand haben. (327) Sie sind jedoch nicht direkt als Bestandteil der empirischen Erfassung des Berufsfeldes des Lehrers zu betrachten, weil sie lediglich die subjektiven Formen angeben, in denen der Lehrer seine objektive Situation bewußtseinsmäßig verarbeitet, die objektive Situation jedoch den eigentlichen Gegenstand empirischer Analyse des Berufsfeldes darstellen müßte. Untersuchungen über diesen Gegenstand, d.h. über die schulische Situation, sind jedoch bis heute in der empirischen Forschung unterrepräsentiert. So existieren nur wenige (u.W. lediglich sechs) Arbeiten, die sich mit dem Problem der Arbeitszeit des Lehrers als einem Teilaspekt zur Bestimmung seiner Situation in der Schule beschäftigen. (328)
Diese Arbeiten versuchen, in Anlehnung an Verfahren der Arbeits- und Berufsanalyse, wie sie u.a. zur Erfassung von Leistungsansprüchen an Arbeitskräfte der Wirtschaft entwickelt wurden, Kategoriensysteme zu entwerfen, mit denen die Unterrichtsabläufe in der Schule meßbar werden. (329) Diese Untersuchungen stellen einen wichtigen Einzelbeitrag zur Konkretisierung des Berufsfeldes der Lehrer dar, sie müßten durch weitere empirische Forschungen gestützt und damit von ihrem jetzigen Versuchscharakter befreit werden.

Während sich die letztgenannten Forschungen zur Arbeitszeitanalyse des Lehrers - auch von ihrem eigenen Anspruch her - lediglich mit Teilaspekten der Tätigkeit des Lehrers befassen, liegt eine neuere empirische Arbeit vor, die sich das anspruchsvolle Ziel setzt, "die tatsächlichen Möglichkeiten und Bedingungen, unter denen die gegenwärtige Lehrergeneration ihren Beruf ausübt" (330), zu beleuchten. Nicht allein von der Fragestellung her, ob und wie dieses Ziel erreicht wird, scheint dieser Aufsatz besondere Aufmerksamkeit zu verdienen, sondern auch unter dem Aspekt, ob die Versicherung des Autors zutrifft, seine Ergebnisse seien "von besonderem Interesse für Schul- und Studienplaner". (331) Leider muß man auch bei dieser Studie feststellen, daß sie ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht wird. Sie erfaßt in ihren Kategorien nur persönliche Daten der Lehrer, wie z.B. Kinderzahl, Konfessionszugehörigkeit usw. und geht in keinem Punkt auf die beruflichen und gesellschaftlichen Aufgaben der Lehrertätigkeit ein. (332)
Die Verfasser der bildungspolitischen Dokumente konnten sich angesichts dieses Standes empirischer Forschung nur sehr eingeschränkt auf empirisches Material über den Lehrerberuf stützen. Auf jeden Fall reichen die vorliegenden empirischen Ergebnisse nicht aus, um eine Berufsfeldanalyse empirisch abzusichern.
Die empirische Erfassung der Anforderungen, die die Arbeit an den stellt, der sie ausübt, ist nicht nur in bezug auf die Tätigkeit des Lehrers wenig entwickelt. Während sich die Arbeitswissenschaft bislang vornehmlich mit der Untersuchung körperlicher und ausführender Arbeit beschäftigt hat und dort auch Ergebnisse erzielen konnte, wurde die Analyse der Arbeitsanforderungen, die die geistige Arbeit stellt, lange Zeit vernachlässigt. Die Autoren Brinkmann und Rippe führen dazu in der Studie "Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft" zwei Gründe an: die Schwierigkeiten auf

der einen Seite, Anforderungen und Ergebnisse der geistigen Arbeit überhaupt zu messen, sowie auf der anderen Seite die Tradition des Ausbildungssystems für geistige Tätigkeiten, das die Erforschung ihrer Anforderungen nicht als Notwendigkeit betrachtet hat. Den Mechanismus, mit dem Berufsanforderungen und Studiengänge traditionell aufeinander abgestellt werden, erleuchten die Autoren folgendermaßen:

> "Universitätslehrpläne und Berufsanforderungen wurden dadurch miteinander in Einklang gebracht, daß immer wieder Männer aus den genannten Berufen in das Professorenamt überwechselten und hier den Ausbildungsstoff nach ihren Berufserfahrungen bestimmen konnten, aber zweifellos auch dadurch, daß die Universität als monopolistischer Anbieter bestimmter Berufsqualifikationen die Anforderungen, die an diese Berufe gestellt werden, selber geformt hat." (333)

Die Verfasser betonen, daß sich diese Situation erst seit den fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts geändert habe. Von diesem Zeitpunkt an sei die Notwendigkeit, langfristige Wachstumsprozesse zu initiieren, Anstoß für die Fragestellung geworden, wieviel Arbeit von welcher Qualität notwendig sei zur andauernden Stabilisierung der Wirtschaft. In der Folgezeit seien daher v.a. Analysen zur Erforschung der geistigen Arbeit, insbesondere zur Tätigkeit des Managers angefertigt worden. Dieses ist auch das Hauptforschungsgebiet für Arbeits- und Berufsanalysen geblieben. (334) Selbst in diesem am weitesten entwickelten Zweig von Berufsfeldanalysen läßt jedoch das Instrumentarium, mit dem die Arbeitsanforderungen empirisch erfaßt werden sollen, immer noch zu wünschen übrig. So betonen auch Brinkmann/Rippe "daß bis heute keine Methoden bekannt sind, mit denen man die Leistungsansprüche an Führungskräfte objektiv, zuverlässig und gültig erfassen könnte". (335) Bedenkt man, mit welchen Schwierigkeiten die Erstellung von Berufsfeldanalysen selbst für den Wirtschaftsbereich ver-

bunden ist, so beleuchte dies auch die besondere Problematik gerade der Berufsfeldanalyse des Lehrers. Während die Erfassung der Anforderungsstruktur an Führungskräfte der Wirtschaft sich jeweils nur auf einen Teilaspekt gesellschaftlicher Arbeit bezieht, muß die Berufsfeldanalyse des Lehrers den Gesamtkomplex allgemeiner gesellschaftlicher Arbeitsanforderungen und gesellschaftlich notwendiger Qualifikationen berücksichtigen. Denn die Lehrerschaft als ganze muß die Schüler als die zukünftigen Arbeitskräfte in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen zur Bewältigung der allgemeinen Arbeitsanforderungen ausbilden. Eine Berufsfeldanalyse des Lehrers muß demnach die jeweils gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen miteinbeziehen, die sich in dem Inhalt der für erforderlich erachteten Allgemeinbildung konkretisieren.
Dies empirisch zu erfassen gibt beim gegenwärtigen Forschungsstand zur Erfassung von Arbeits- und Berufsanforderungen unlösbare Probleme auf, weil nicht einmal das Instrumentarium für einfacher strukturierte Berufe genügend weit entwickelt wurde.
Auch im Hinblick auf den Entwicklungsstand allgemeiner empirischer Methoden für Berufsfeldanalysen erhalten die bildungspolitischen Dokumente keine gesicherte Basis für ihre Untersuchungen.

zu 2) Die unzulängliche Erfassung und Lösung grundlegender wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Probleme als entscheidende Ursache für die Mängel der Berufsfeldanalysen in den bildungspolitischen Dokumenten

Während die im Punkt 1) genannten Ursachen zwar wichtige Hinweise geben, um das Scheitern der Berufsfeldanalysen zu erklären, so liegt doch der Hauptgrund dieser Mängel in den theoretischen Defiziten der Konzeptionen. Um diese herauszustellen, soll noch einmal das Schlüsselproblem

der Dokumente formuliert werden, das bei der Analyse der Texte erarbeitet wurde.
Das Problem, Inhalt und Struktur der Lehrerausbildung zu begründen über eine Untersuchung der Anforderungen an den Lehrerberuf, stellt sich in den Dokumenten auf vier verschiedenen Abstraktionsebenen:

a) Auf dieser Ebene geht es um die Bestimmung des Verhältnisses zwischen - wie es die Texte formulieren - den "Produktivkräften" und den "gesellschaftlichen Verhältnissen" als Grundlage für die Bestimmungen der gesamten gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen.

b) Darauf folgt auf der nächsten Ebene die präzise Fixierung der gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen unter Berücksichtigung der in a) genannten Faktoren.

c) Diese Fixierung der gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen wiederum ist Grundlage für die Qualifikationsbestimmung des Lehrers. Der Lehrer benötigt diese Qualifikationen, um die Schüler zur Bewältigung der als notwendig erachteten Anforderungen auszubilden.

d) Die Ableitung von Inhalt und Struktur der Lehrerausbildung erfolgt auf der Grundlage der Lösung der Probleme in den Punkten a) - c).

Die theoretischen Mängel der Konzeptionen liegen sowohl bei der Lösung bzw. Nichtlösung der auf der ersten Ebene angesiedelten Probleme als auch bei den aus diesen Defiziten resultierenden Folgeproblemen.
Bei ihren Versuchen, eine Berufsfeldanalyse für Lehrer zu erstellen, gebrauchen die bildungspolitischen Dokumente immer wieder ein grundlegendes Begriffspaar: das von Produktivkräften und gesellschaftlichen Verhältnissen. Das Problem, wie sich die durch diese Begriffe be-

zeichneten Bereiche zueinander verhalten, taucht als ständiges Problem der Berufsfeldanalysen auf, das immer nur in Teilaspekten gelöst wird. Daß die Verfasser aller bildungspolitischen Dokumente keine komplexe Theorie des Verhältnisses zwischen Produktivkräften und gesellschaftlichen Verhältnissen entwickelten, wurde kritisiert. Jedoch wirft auch die Verwendung dieses Begriffspaars für die Studiengangsplanung, wie sie zum Teil versucht wurde, Probleme auf.

Die Vorstellung, daß die Erfassung des Verhältnisses zwischen Produktivkräften und gesellschaftlichen Verhältnissen Grundlage für die Lösung entscheidender gesellschaftlicher Probleme (und damit implizit auch erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen) ist, stammt als ein zentraler Grundgedanke aus der marxistischen Philosophie.

Das Dilemma in den bildungspolitischen Dokumenten entsteht bei dem Gebrauch des Begriffspaars. Die Verfasser versuchen immer wieder, aus diesen allgemeinen, auf einer hohen Abstraktionsebene formulierten Begriffen, konkrete Aussagen für die Berufsfeldanalyse abzuleiten. So z.B. wenn die Planungskommission Lehrerbildung / Bremen direkt aus dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte das oberste Bildungsziel bestimmt und dieses unmittelbar zur Grundlage der Aufgabenbestimmung des Lehrers macht.

Obwohl in den Dokumenten erkannt wird, daß dem genannten Begriffspaar zentrale Bedeutung zukommt, übersehen die Verfasser, daß diese allgemeinen Begriffe, losgelöst aus dem theoretischen System, in das sie eingebettet sind, keine Funktion für die Erfassung konkreter Verhältnisse haben können. Indem die Autoren die Vermittlungskategorien auslassen, die von den abstrakten zu den konkreten Bestimmungen führen, identifizieren sie das Allgemeine mit dem Einzelnen; was zur Folge hat, daß in den Dokumenten - auch wenn es um konkrete Probleme

geht - oft nur in allgemeinen, abstrakten Begriffen gesprochen wird. (336) Die Ursache für diese Defizite liegt darin, daß es in keinem bildungspolitischen Dokument gelingt, über die Erfassung von Problemstellungen oder die Lösung von Einzelaspekten hinauszugelangen und eine komplexe Theorie der gesellschaftlichen wie auch wissenschaftlichen Entwicklung zu entfalten oder sich auf eine solche zu stützen. So war auch die Unzulänglichkeit bildungs- und gesellschaftstheoretischer Vorstellungen bereits in den vorhergehenden Abschnitten dieser Arbeit kritisiert worden.
Aufgrund dieser Theorielosigkeit, die zu den dargelegten Fehlern bereits auf der ersten Ebene des Zentralproblems führen, können auch die folgenden Schritte, wie sie in den Punkten b) - d) formuliert sind, nicht stringent entwickelt werden. Das führt dazu, daß zwar jeweils Teilaspekte der Problemebenen erfaßt werden, daß jedoch ihr Ableitungszusammenhang nicht durchgehend hergestellt wird.
Die Berufsfeldanalysen des Lehrers in den bildungspolitischen Dokumenten scheitern letztlich an der Ungelöstheit zentraler gesellschaftstheoretischer wie philosophischer Fragen. Ihre Lösung erweist sich als Grundlage weiterer Fortschritte in der Studienreformarbeit.

Trotz aller Unzulänglichkeit, die hier bei der Lösung der komplizierten Fragen einer Berufsfeldanalyse nachgewiesen wurde, muß betont werden, daß die Versuche in einigen bildungspolitischen Texten, einen Begründungszusammenhang für ihre Reformvorschläge zu liefern, sich abheben von der Vorgehensweise staatlicher Bildungsplaner. In den auf Bundesebene verbindlichen staatlichen Konzeptionen für die Lehrerausbildung wird keine Berufsfeldanalyse erstellt, ihr Fehlen auch nicht als Problem formuliert. Die Maßnahmen für die Struktur der Lehrerausbildung werden nicht begründet. (337)

4. Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien für Lehrer im Schnittpunkt ihrer bildungspolitischen Bedingungen und wissenschaftlichen Begründung

In allen bildungspolitischen Dokumenten wird gefordert, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien in der Ausbildung aller Lehrer zu verankern. Der Anteil dieser Studienelemente am Gesamtstudiengang soll etwa 1/4 bis 1/3 ausmachen. Dies ist die einhellige Meinung (338) der überwiegenden Mehrzahl der Studiengangsplaner aus Wissenschaft und Politik. Selbst die staatlichen bundeseinheitlichen Modelle schließen sich den hier zutage tretenden Tendenzen an. So legen die Frankenthaler Empfehlungen der KMK sowie die SPD/FDP-Übereinkunft zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen übereinstimmend fest, daß bei einem einfachen Lehramt von 6 Semestern 1/3 des Studiums, bei einem erweiterten Lehramt von 8 Semestern 1/4 des Studiums, also immer jeweils 2 Semester für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung vorgesehen sein müssen. (339)
Der Bildungsgesamtplan dagegen fordert zwar "ein für alle Lehrämter verbindliches erziehungswissenschaftliches Studium, zu dem auch gesellschaftliche Studien gehören", legt jedoch die Quantitäten nicht fest. (340)
Mit dieser Forderung nach einem für alle Lehrämter verbindlichen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studium in der ersten Ausbildungsphase beenden die Dokumente einen langandauernden Streit um die Frage, ob a l l e Lehrer in ihrer Hochschulausbildung umfangreiche berufsfeldbezogene Kenntnisse erhalten oder ob insbesondere die Lehrer für die Sekundarstufe II ausschließlich fachspezifisch orientiert werden sollen (341), eindeutig in Richtung auf die feste Verankerung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studienanteile in der Ausbildung für alle Schulstufen.
Es stellt sich die Frage, wie die Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien theoretisch begründet wird, welche Inhalte vorgeschlagen werden und wie sich die Institutionalisierung entsprechender Studiengangselemente in die bildungspolitische Entwicklung der Studienreform im untersuchten Zeitraum einordnet.

4.1 Theoretische Begründungen für die Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien

In den bildungspolitischen Dokumenten wird den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien deshalb eine herausragende Bedeutung für die Lehrerausbildungsreform beigemessen, weil die Verfasser in ihnen das durchgreifendste Mittel sehen, das den Auswirkungen der Bildungsmisere entgegen wirken kann.
Die theoretischen Begründungen für die Notwendigkeit, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien zu institutionalisieren, sind daher in den vorliegenden Dokumenten aufs engste mit der theoretischen Reflexion der gesamten Bildungsreform, mit der Kritik am bestehenden Bildungswesen sowie mit den Zielvorstellungen für künftige Entwicklungen verflochten.
Diese These soll im folgenden belegt werden.
Es wird aufgezeigt, daß die Funktionen, die den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien in den Dokumenten zugeschrieben werden, auf die Einlösung der Forderungen abzielen, die in den Texten für die Bildungs- und Studienreform formuliert sind. Diese lauten: Berufsorientierung der Studiengänge, Realisierung von Demokratie und Chancengleichheit sowie Ausbildung von Mobilität und Flexibilität in Richtung auf lebenslanges Lernen.

1. Berufsorientierung der Studiengänge

Die Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für Lehrer wird in den Dokumenten dadurch begründet, daß diese die mangelnde Praxisorientierung bisheriger Studiengänge, die insbesondere in der vorrangig fachwissenschaftlich orientierten Gymnasiallehrerausbildung beklagt wird, aufheben sollen.

Der Kritik an der fehlenden Praxisorientierung setzen die Verfasser ihre Konzeption der Professionalisierung des Lehrerberufs, die sie definieren als Verwissenschaftlichung des Lehrerberufs und seiner Ausbildung, entgegen. Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien werden als der entscheidende Hebel für die Durchsetzung der Professionalisierung betrachtet. So sehen die Bremer Planer eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Qualifizierung als kennzeichnendes Merkmal des wissenschaftlich ausgebildeten Lehrers an.

> "Der Lehrer ist nicht in erster Linie Fachwissenschaftler. Sein Anspruch, Wissenschaftler zu sein, kann sich nicht auf die Beherrschung einer Spezialdisziplin beziehen. Die Wissenschaftlichkeit der Lehrertätigkeit erweist sich in der Fähigkeit des Lehrers, der Struktur des Gegenstandes und dem Stand der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden entsprechend den Unterricht so zu gestalten, daß die Lernenden ihren eigenen Lernprozeß zunehmend selbständig weiterentwickeln können." (342)

Auch im Hessischen Diskussionsentwurf und im Strukturplan wird die Professionalisierung des Lehrerberufs in direkter Abhängigkeit zur Ausweitung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Kenntnisse und Qualifikationen definiert. (343)

2. Realisierung von Demokratie und Chancengleichheit

Die Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studienanteile wird weiterhin dadurch begründet, daß sich die Verfasser durch sie die Realisierung der Forderungen nach Chancengleichheit, Emanzipation und Demokratisierung versprechen. Dies soll dadurch geschehen, daß der zukünftige Lehrer in seiner pädagogischen Ausbildung Kenntnisse über Erziehungssituationen und Lernprozesse erwirbt, durch die er befähigt wird, sozial bedingte Lernbehinderungen zu er-

kennen und steuernd zu beeinflussen. Dieser Zusammenhang zwischen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Ausbildung und der Realisierung von Chancengleichheit wird in allen Dokumenten mit Ausnahme der bundeseinheitlichen staatlichen Planungen, die sich zur Funktion des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums nicht äußern, betont. Am ausführlichsten wird er im Hessischen Diskussionsentwurf dargestellt: Nachdem die Verfasser die Umsetzung der Ziele "Gleichheit der Bildungschancen" und "Verwirklichung von Demokratie" im konkreten schulischen Lernprozeß als die zentrale Aufgabe des Lehrers bestimmt haben, erläutern sie die zu ihrer Einlösung notwendigen Bedingungen:

> "Voraussetzung für einen Umsetzungsprozeß ist die Analyse der Bedingungen der pädagogischen und sozialen Situation (Voraussetzung, 'Stand', Möglichkeiten) der Lerngruppe, d.h. der Lehrer muß zu einer Analyse der soziokulturellen Determinanten für die Gruppe und für die einzelnen Schüler fähig sein. ... Es ist die erste Aufgabe des Lehrers, diese Sozial- und Individualdaten der Lerngruppe an den Lernzielanforderungen des Rahmencurriculum (damit sind Chancengleichheit und die Demokratisierung gemeint, d.V. - M.H.) zu messen, alle fördernden Faktoren zu stützen und alle hemmenden korrigierend zu beeinflussen oder in ihrem Einfluß einzugrenzen." (344)

3. Ausbildung von Mobilität und Flexibilität in Richtung auf lebenslanges Lernen

Insbesondere den gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteilen wird die Funktion zugeschrieben, während des Studiums und auch im Beruf Orientierungshilfen im Sinne einer größtmöglichen Mobilität und Flexibilität zu bieten. Gerade im sozialwissenschaftlichen Studienbereich sollen die allgemeinen Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen angeeignet werden, die den Prozeß des lebenslangen Lernens begünstigen. (345)

Die Bremer Planer begründen den Zusammenhang zwischen der Flexibilität des Lehrers und den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen folgendermaßen: Ziel der Flexibilität des Lehrers soll sein, dem Schüler diese Qualifikationen zu vermitteln, worunter die Bremer Planer vor allem die Fähigkeit zum "Lernen des Lernens" als einer "neuen Art des Erwerbs von Wissen" verstehen. (346) Um diese Fähigkeiten ausbilden zu können, muß der Lehrer Kenntnisse über Art und Ablauf des Erkenntnisprozesses besitzen. Der Lehrer soll durch seine Ausbildung befähigt werden, "seinen Unterricht so zu gestalten, daß die Schüler die Entwicklung ihrer Fähigkeiten selbständig vorantreiben können", dies heißt aber: Vermittlung "e i n e (r) b e s t i m m t e (n) W e i s e d e r E r a r b e i t u n g v o n E r k e n n t n i s s e n, die die Lernenden befähigt, sich ihren eigenen Erkenntnisprozeß anzueignen". (347)

Hieraus leiten die Bremer Planer die Bedeutung gesellschaftswissenschaftlicher Kenntnisse insbesondere des Wissens über den Erkenntnisprozeß ab: "Die Erkenntnis der gesellschaftlichen Konstituierungsbedingungen von Erkenntnisprozessen und der gesellschaftlichen Verwendung ihrer Ergebnisse muß daher i m Z e n t r u m der Lehrerausbildung stehen." (348)

Inwieweit neben dem Flexibilitäts- auch das Mobilitätsproblem für den Lehrer relevant wird, darauf geht die BAK ein. Ihr geht es vorrangig darum, "den engen und den Blick verengenden Zirkel zwischen Schule, Lehrerbildung und Schule" (349) zu sprengen und die Wandlungen, denen der einzelne Lehrer in seiner beruflichen Tätigkeit Rechnung tragen muß, zu berücksichtigen. Der Vorschlag der BAK zielt darauf ab, einen "größeren Austausch zwischen Lehrerberuf und sonstigen Berufen" zu ermöglichen, und zwar sowohl über einen Wechsel des Lehrers in andere Berufe als auch über die Anwerbung

von Fachwissenschaftlern für den Lehrerberuf. Dies soll darauf verweisen, daß eine Schule, deren Lehrer während ihrer Ausbildungszeit und auch in ihrem Beruf isoliert vom gesellschaftlichen Arbeitsprozeß gestanden haben, schnellen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr gerecht werden können. Die Forderung lautet daher, daß die Lehrer auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen Erfahrungen sammeln und daß die Erfahrungen aus anderen Arbeitsprozessen in die Schulpraxis eingebracht werden sollen.
Diese Mobilität zwischen Lehrerberufen und anderen Berufen will die BAK gerade über die Vermittlung sozialwissenschaftlicher Ausbildungselemente gewährleistet sehen. Sie meint, daß eine gemeinsame Grundlage zwischen den in Frage kommenden Berufen dadurch gegeben sei, "daß in allen wissenschaftlichen Berufen mehr und mehr sozialwissenschaftliche Elemente benötigt werden". (350) Darunter versteht sie solche allgemeinen Qualifikationen und subjektiven Dispositionen wie "die Fähigkeit zur Vermittlung wissenschaftlichen Verhaltens (Rationalität, Kreativität, Problemlösungsverhalten, Kooperation, Methode, Kritik etc.)". (351) Diese Qualifikationen erachtet sie als notwendig für alle Berufe mit wissenschaftlicher Ausbildung, sie sieht sie als deren gemeinsame "Allgemeinbildung" an.
Die Forderung nach einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung, wie sie die BAK vertritt, zielt daher über die Vermittlung spezieller Kenntnisse für Lehrer auch auf die Vermittlung allgemeinerer Qualifikationen und Verhaltensweisen ab, die als Grundlage für eine angestrebte Mobilität des Lehrers betrachtet wird.

4.2 Inhalte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien und ihre berufsfeldanalytische Absicherung

Notwendigkeit und Bedeutung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für Lehrer werden in den bildungspolitischen Dokumenten aus der theoretischen Reflexion der Mängel des bestehenden Bildungswesens sowie einer gewünschten Zielrichtung der Bildungsreform abgeleitet. Um über die allgemeine Postulierung der Wichtigkeit eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung dessen konkreten Inhalt und seinen Aufbau fixieren zu können, bedarf es einer differenzierten Berufsfeldanalyse, die positiv die Qualifikationsanforderungen an den Lehrerberuf sowie die Studieninhalte fundiert begründet.
Jedoch erweist sich in den Dokumenten die Anwendung ihrer berufsfeldanalytischen Ergebnisse auf die Erstellung eines Studiengangs für Lehrerstudenten im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich als problematisch. Zwar läßt sich teilweise ein deutlicher Bezug zwischen den Vorschlägen für Inhalt und Aufbau der geplanten Studien und den Schwerpunktsetzungen der Berufsfeldanalyse aufweisen (352), jedoch scheinen Berufsfeldanalysen keine eindeutigen Aussagen für die Auswahl der Inhalte zuzulassen. Dies zeigt sich beispielsweise daran, daß im Hessischen Diskussionsentwurf der Inhaltskatalog des Strukturplans für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung des Lehrers übernommen wird (353), obwohl die Berufsfeldanalysen in diesen beiden Dokumenten aufgrund ihres unterschiedlichen methodischen Vorgehens nicht vergleichbar sind. (354) Als Begründung dafür, daß sie keine eigenen Systematisierungsversuche für Inhalte vorlegen, führen die Verfasser des Hessischen Diskussions-

entwurfs aus, ihre Berufsfeldanalyse sei noch nicht so weit entwickelt, daß aus ihr eindeutige Festlegungen über die Aufnahme bestimmter Inhalte und den Ausschluß anderer getroffen werden könnten. (355)
Geht man davon aus, daß im Hessischen Modell eine der differenziertesten Berufsfeldanalysen vorgelegt wurde, diese jedoch keine Festlegung von Ausbildungsinhalten zuläßt, dann muß daraus geschlossen werden, daß die Berufsfeldanalysen in den bildungspolitischen Dokumenten gegenwärtig keine Basis für die begründete Auswahl von Inhalten liefern. Die Vorschläge, die in den Dokumenten für die Gestaltung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für Lehrer unterbreitet werden, werden daher nicht durch berufsfeldanalytische Ergebnisse theoretisch gestützt. Den Differenzierungen, die in den bildungspolitischen Dokumenten hinsichtlich der Studienplanung für erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien zu konstatieren sind, müssen daher anderweitige Kriterien für Inhaltsbestimmungen zugrunde liegen, die jedoch in den Texten nicht offengelegt werden. Das Postulat einer berufspraxisorientierten Ausrichtung der Studien, der sich die Verfasser sämtlicher Dokumente verpflichtet fühlen, bietet keine Erklärung für die Varianten bei der inhaltlichen Gestaltung.
Differenzierungen zwischen den Modellen hinsichtlich ihrer Vorschläge für die Einrichtung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien ergeben sich in bezug auf die inhaltiche Ausrichtung und die studienorganisatorische Anlage.
Es sind zwei Klassen von Dokumenten zu unterscheiden: in der einen befinden sich diejenigen Dokumente, die in den Mittelpunkt erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien die Erfassung pädagogischer Sachverhalte stellen und die eine gesellschaftswissenschaftliche Qualifizierung nur insoweit vorsehen, als sie zur Erklärung dieser Sachverhalte als notwendig erachtet

wird. In dieser Klasse von Dokumenten sind die Modelle der Bundesassistentenkonferenz, der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen, der Hessische Diskussionsentwurf und der Strukturplan zusammengefaßt. Im Strukturplan kommt diese Position am deutlichsten zum Tragen. Deshalb wird ihre Charakterisierung im folgenden anhand des Strukturplans vorgenommen.
Im Kontext seiner Überlegungen zur erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer führt der Strukturplan einen umfangreichen Katalog möglicher Studiengangselemente auf, der nach drei Komplexen geordnet ist: 1. erziehungswissenschaftliche Ausbildung, 2. pädagogisch-psychologische Ausbildung, 3. gesellschaftswissenschaftlich-pädagogische Ausbildung. (356) Unter diesen Schwerpunkten finden sich die vorgeschlagenen Ausbildungsanteile nach folgenden Gesichtspunkten geordnet:

- Entweder werden p r o b l e m b e z o g e n e Inhalte vorgeschlagen, wie z.B. die Behandlung von "Probleme(n) der menschlichen Bildsamkeit (Anlage und Umwelt, Begabung und Lernen, Reifung und Lernen, Umwelt und Lernen, Sozialisation und Erziehung)"; (357) diese Organisation nach Problembereichen ist ausschließlich für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung vorgesehen;
- oder man ordnet nach F o r s c h u n g s e r g e b n i s s e n und T h e o r i e n bzw. F a c h d i s z i p l i n e n, wie es im Bereich der pädagogisch-psychologischen und gesellschaftswissenschaftlich-pädagogischen Ausbildung geschieht. Hier werden Inhalte genannt wie: "Entwicklungspsychologie (Abhängigkeit der Erziehung von der Entwicklung)" oder: "Theorien... zur Soziologie von Bildung und Erziehung". (358)

Im einzelnen wird jedoch nicht ausgewiesen, wann und warum mehr problembezogen oder mehr disziplinbezogen studiert werden soll, oder warum diese und nicht andere Inhalte ausgewählt werden. Es hat den Anschein, als seien hier lediglich möglichst viele Probleme oder Theorien aufgelistet, die in verschiedener Weise für den zukünftigen Lehrer relevant sein könnten. Als einziges Auswahlprinzip für die Inhalte ist deren Konzentration auf das bessere Verständnis unterschiedlicher Erziehungssituationen beim Lehrer erkenntlich. In dieser Richtung sind folgende Äußerungen im Strukturplan zu deuten: "Wer im Lehrerberuf oder in anderen pädagogischen Berufen tätig werden will, muß Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen analytisch verstehen können."(359)
Die These, daß im Strukturplan vorrangig auf die pädagogische Ausbildung des Lehrers abgestellt wird und psychologische sowie gesellschaftswissenschaftliche Studienanteile nur insoweit hinzugezogen werden, als sie zum Verständnis pädagogischer Sachverhalte beitragen, wird durch zwei Faktoren bestätigt. Zum einen sind alle Ausbildungsinhalte, auch die der gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung, direkt auf pädagogische Fragestellungen bezogen; zum anderen wird diese Intention des Strukturplans im weiteren Verlauf seiner Ausführungen explizit hervorgehoben. Dort heißt es: "Es ist Aufgabe der Psychologen, Soziologen, Politologen und anderer, in Zusammenarbeit mit Pädagogen die Erkenntnisse dieser Bereiche aus den speziell fachlichen Aspekten zu lösen und in die pädagogischen Zusammenhänge zu stellen... Das bedeutet zum Beispiel, daß eine pädagogische Psychologie und eine soziologische Pädagogik entwickelt werden müssen". (360)
Die Tendenzen in den Konzeptionen der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen und der Bundesassistentenkon-

ferenz gehen in dieselbe Richtung wie die Ausführungen des Strukturplans, nur daß beide Modelle sich bedeutend knapper zu Inhalt und Aufbau der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien äußern. Beide haben mit dem Strukturplan die fast ausschließliche Konzentration auf pädagogisch relevante Fragestellungen gemein. (361) Dies überrascht insbesondere bei der Konzeption der BAK, die an anderer Stelle ihrer Ausführungen gerade auf die Sicherung von Mobilität und Flexibilität des Lehrers durch die Aneignung sozialwissenschaftlicher Kenntnisse abzielt. (362)
Um herauszustellen, daß im Mittelpunkt der bisher untersuchten Modelle die Erfassung pädagogischer Zusammenhänge und Kenntnisse steht und daß nur insoweit gesellschaftswissenschaftlich ausgebildet wird, wie es zur Erklärung pädagogischer Zusammenhänge als notwendig erachtet wird, wird das von diesen Dokumenten vorgeschlagene erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium für Lehrer in Übereinstimmung mit der Bezeichnung des Strukturplans "Pädagogische... Ausbildung in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften" genannt. (363) Aufgrund der angegebenen Inhaltskataloge ist zu vermuten, daß diese pädagogische Ausbildung auch im Rahmen pädagogischer Kurse, Vorlesungen, Seminare etc. etwa in Form eines Grundstudiums studienorganisatorisch abgesichert werden soll.
Hiervon hebt sich eine zweite Klasse von Dokumenten sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung als auch hinsichtlich der studienorganisatorischen Gliederung ab: die Bremer und Oldenburger Konzeptionen. Es ist ihr kennzeichnendes Merkmal, daß die Aneignung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Qualifikationen nicht auf das Absolvieren entsprechender Spezialkurse oder Grundstudiengänge beschränkt wird, sondern daß die gesamte Ausbildung mit erziehungs- und gesellschaftswis-

senschaftlichen Fragestellungen und entsprechender Kenntnisvermittlung durchzogen wird. Dies liegt an dem spezifischen Ansatz der Projektstudiengänge, alle diejenigen Inhalte im Studium heranzuziehen, die zur Lösung der Aufgaben in der Berufspraxis benötigt werden. Demzufolge betonen auch die Bremer Planer, daß ihr erstes Anliegen nicht die bloße Erweiterung erziehungs- oder sozialwissenschaftlicher Kenntnisse um jeden Preis sei, daß es ihnen vielmehr auf die "I n t e g r a t i o n aller Ausbildungskomponenten", d.h. "Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie Hospitationen und Unterrichtspraxis", ankomme. Diese Integration bestimmt sich nach folgendem Prinzip: "Integration der einzelnen Komponenten meint..., daß alle an der Lehrerbildung beteiligten Wissenschaften die Bedeutung ihrer Beiträge für die Begründung einer wissenschaftlichen Unterrichtspraxis werden auszuweisen haben." (364)

Die Vermittlung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Qualifikationen ist in diesem Modell mit der Aneignung der anderen berufspraxisrelevanten Kenntnisse gekoppelt. Dies trifft auch und gerade für den Zusammenhang von fachspezifischen und gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnissen zu. So heißt es z.B. im Oldenburger Modell unter dem Stichwort "Fachspezifisch-problemorientierte Lernziele" im ersten Studienabschnitt: "3. Beschäftigung mit fachspezifischen Fragestellungen im Zusammenhang mit der Analyse des gesellschaftlichen Stellenwertes des Faches." (365)

In den Projekten kommt es demnach nicht auf die Aneignung eines kanonischen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen "Grundwissens" an, ihr Ziel besteht vielmehr darin, eine praxisrelevante Integration aller Ausbildungskomponenten zu leisten.

Neben diesen studienorganisatorischen Unterschieden zu der ersten Klasse von Dokumenten ist eine weitere Ab-

grenzung von den anderen Studiengangsentwürfen konstatierbar. Während die anderen Modelle die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung auf pädagogisch relevante Fragestellungen einschränken, finden wir bei den Projekten eine entgegengesetzte Tendenz, nämlich den gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnissen einen eigenen Stellenwert gegenüber pädagogischen Fragestellungen zuzugestehen. In den Projektstudien zielt man darauf ab, auch systematische Erkenntnisse über die Struktur der Gesellschaft zu vermitteln, was als notwendig für die allgemeine Orientierungsfähigkeit im Beruf angesehen wird. In diesem Sinne heißt es im Bremer Modell:

> "Die Forderung nach gesellschaftlicher Problembezogenheit zielt ... auf den Versuch ..., über die Erfahrungsfelder hinaus, die im Berufsbereich des Lernenden liegen, ihn mit objektiven Konflikten der Gesellschaft zu konfrontieren, die nicht mehr unmittelbar erfahren werden können ... Erst diese Wahrnehmung des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs und der ihm inhärenten Konflikte erlaubt es, die Probleme der zukünftigen Berufstätigkeit angemessen zu begreifen." (366)

Der Entwurf der Gesamthochschule Kassel für erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien ist diesen beiden Klassen von Dokumenten nicht zuzurechnen, sondern vereinigt Elemente aus beiden Gruppen. Wie bei den Projektstudien von Bremen und Oldenburg geht man hier berufspraxisorientiert vor und zielt auf die "Befähigung der künftigen Lehrer zu einer gesellschafts- und erziehungswissenschaftlich fundierten beruflichen Praxis" ab, was im einzelnen "die praxisorientierte und gesellschaftstheoretisch begründete Integration der am Kernstudium beteiligten Fächer" (367) nach sich zieht. Daraus schließen die Planer in Kassel jedoch nicht, daß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studienanteile nur im Rahmen von Projekten vermittelt werden könnten. Vielmehr legen sie in Form

eines "Kernstudiums" einen komprimierten erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang vor. Sie unternehmen damit den Versuch der Systematisierung derjenigen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnisse, die dem Lehrer unbedingt vermittelt werden sollen.
Es ist zu vermuten, daß die Verfasser des Dokuments zugleich mit der Übernahme des von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1968 geprägten Begriffs des "Kernstudiums" (368) auch auf die mit ihm verbundenen Intentionen hinweisen wollen.
Diese hatte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft so formuliert:

> "Der Begriff 'Kern' besagt, daß es sowohl um eine gemeinsame Grundlage wie auch um gemeinsame Strukturen in allen pädagogischen Lehrangeboten und Studien gehen soll; er besagt, daß darin Fragestellungen enthalten sind, die später in allen pädagogischen Berufsfeldern in variierter Form wiederkehren. 'Kern' besagt aber auch, daß es sich um ein M i n i m u m handelt, das selbst noch nicht die notwendigen Kenntnisse und Einsichten voll repräsentiert." (369)

Auch die Kasseler Studiengangsplaner konzentrieren sich mit ihrem Kernstudium nicht nur auf Lehrerausbildungsgänge, sondern sie wollen damit weitere pädagogische Studiengänge abdecken (370) und für diese einen Mindeststandard an Wissen in diesem Bereich festlegen.
Das Kernstudium der Gesamthochschule Kassel ist nach zwei Bezugssystemen gegliedert: zunächst werden folgende "thematische Schwerpunkte" für den inhaltlichen Aufbau fixiert:

"(1) Politisch - gesellschaftliches System
(2) Sozialisation/Soziales Lernen
(3) Schule und Betrieb als gesellschaftliche Ausbildungsinstitution
(4) Curriculum/Unterricht". (371)

Hier fällt auf, daß der Vermittlung gesellschaftswissenschaftlicher Kenntnisse mit dem Komplex (1) ein eigenständiger Bereich zugeordnet wird. Dies entspricht dem theoretischen Ausgangspunkt der Verfasser, "daß das Schul- und Unterrichtssystem und die in seinem Kontext definierten Rollen und Kompetenzen nicht ohne den größeren Zusammenhang des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses gesehen werden können." (372)
In der sich daraus ergebenden Folgerung, daß im Kernstudium für die Lehrer und für andere pädagogische Berufe systematische Kenntnisse über die Gesellschaftsstruktur vermittelt werden müssen, stimmt somit der Kasseler Studiengangsentwurf mit den Vorstellungen von Bremen und Oldenburg überein. Als weiteres Bezugssystem dient die Untergliederung nach drei verschiedenen Phasen bei der Erarbeitung der thematischen Schwerpunkte. Die Phasen, die "aus erkenntnistheoretischen und hochschuldidaktischen Gründen" unterschieden werden, sind folgendermaßen fixiert:

"1. Gesellschaftliche Realitätserfahrungs- und Selbsterfahrungskompetenz
2. wissenschaftliche Verfahrenskompetenz
3. Handlungs- und Praxiskompetenz". (373)

Für jeden thematischen Schwerpunkt sind in dem Modell unterschiedliche Problemfelder entsprechend den einzelnen Phasen angegeben, so z.B. im Themenkomplex (1) politisch-gesellschaftliches System:

Phase 1: "Wahrnehmung sozialer Ungleichheit und ihrer politisch-ökonomischen Ursachen" (374)

Phase 2: "Vergleichende Analyse von Gesellschaftstheorien und ihrer politischen Funktion" (375)

Phase 3: "Politische und gewerkschaftliche Praxis von Lehrern und Hochschullehrern". (376)

Diese Berücksichtigung des Erkenntnisprozesses der Studenten in der Organisation des Studiums, verbunden mit

der Orientierung der Ausbildung auf den Erwerb von Handlungskompetenz ist als zentrales Merkmal des Kasseler Modells festzuhalten.
Die Begründung für die Auswahl dieser und die Vernachlässigung anderer Inhalte wird in den Modellen nur dürftig vorgenommen. Es fällt auf, daß durchgängig allgemeine Begründungen für die Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Qualifizierung eher zu finden sind als systematische Äußerungen zur Auswahl der Inhalte. Die berufsfeldanalytische Absicherung der Studiengänge tritt hinter den theoretischen Begründungen für die Wichtigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien im Rahmen der Bildungsreform zurück.

4.3 Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien und Bildungspolitik. Zur Bestimmung des Verhältnisses von zentraler und dezentraler Studienreformplanung im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich

Auch in den Dokumenten staatlicher bundeseinheitlicher Bildungsplanung im Zeitraum von 1969 bis 1974 werden erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien für die Ausbildung aller Lehrer vorgesehen. Die Frankenthaler Empfehlungen der KMK von 1970, die Übereinkunft der SPD/FDP-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen von 1972 sowie der Bildungsgesamtplan von 1973 votieren für die Verankerung einer pädagogischen Ausbildung für Lehrer aller Schulstufen. Die Ausbildung soll neben dem Studium der Erziehungswissenschaft auch "gesellschaftswissenschaftliche Studien" umfassen. (377)
Den Dokumenten sind keine Orientierungen für die Inhaltsbestimmung zu entnehmen, quantitative Festlegungen im Hinblick auf die Gewichtung und die Studienlänge die-

ser Ausbildungskomponente werden in den Frankenthaler Empfehlungen der KMK sowie in der Übereinkunft der SPD-Kultusminister noch vorgesehen (378), sie sind jedoch im Bildungsgesamtplan nicht mehr enthalten. Allein auf der Grundlage dieser Regelungen kann die Frage, welche Intentionen von seiten staatlicher Planer bezüglich der Einrichtung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien bestehen oder welche Qualifikationen und Inhalte in einem entsprechenden Studiengang vermittelt werden sollen, nicht beantwortet werden. Ein Konflikt zwischen staatlichen Stellen und der Bremer Universität um die Verankerung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien erlaubt jedoch Ausblicke auf zukünftige Tendenzen bei bildungspolitischen Auseinandersetzungen um die Einrichtung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien.
Als ein Kennzeichen der inhaltlichen Gestaltung erziehungs- und gesellschaftlicher Studienanteile im Bremer Modell konnte der Anspruch festgemacht werden, im Studium nicht nur eng auf die unterrichtliche Praxis ausgerichtete Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch breite gesellschaftswissenschaftliche Qualifikationen, insbesondere Wissen über die Struktur der Gesellschaft, in die Ausbildung einzubeziehen. Die am 26.3.1975 vom Bremer Bildungssenator erlassenen "Prüfungsvoraussetzungen und Prüfungsanforderungen für die Unterrichtsfächer, Lernbereiche und beruflichen Fachrichtungen sowie für Erziehungswissenschaften"(379) stellen den erneuten Versuch dar, auf dem Erlaßwege die inhaltliche Richtung der Studienreform in Bremen festzulegen. Durch die Aufspaltung des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienbereichs in einen "erziehungswissenschaftlich-gesellschaftswissenschaftlichen Bereich" sowie einen "erziehungswissenschaftlich-unterrichtlichen Bereich" wird versucht, unterrichtswissenschaftlichen Studien Vorrang gegenüber der Vermittlung gesellschafts-

wissenschaftlicher Kenntnisse einzuräumen. So sieht der Erlaß vor, daß prüfungsrelevante Scheine ausschließlich im erziehungswissenschaftlich-unterrichtlichen Bereich erworben werden können (380), dem die allgemeine Didaktik, die Fachdidaktik, Lerntheorien und unterrichtliche Verfahrensweisen zugeordnet sind. Bremer Planer sehen einen Grund für die Möglichkeit dieses staatlichen Handelns, das gegen die Intentionen des Bremer Modells, eine breite sozialwissenschaftliche Qualifizierung anzustreben, gerichtet ist, darin, daß die universitären Planer den staatlichen Regelungen keine einheitliche, theoretisch begründete Position entgegensetzen konnten. (381)

Die mangelnde berufsfeldanalytische Absicherung der erziehungs- und gesellschaftswissenshaftlichen Studien erleichtert staatliche Eingriffe in die inhaltliche Gestaltung der Studiengänge. Für die dezentrale Studienreformplanung heißt dies nicht zuletzt, daß die theoretischen Bemühungen um die Begründung der Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien verstärkt werden müssen, daß es aber mehr noch auf die Klärung der Frage ankommt, ob und wie die Notwendigkeit für die Auswahl bestimmter Inhalte begründet werden kann.

Die These, daß durch die staatliche Bildungspolitik versucht wird, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien für Lehrer auf ihre unterrichtswissenschaftliche Komponente einzuschränken, kann durch dieses Beispiel der Bremer Prüfungsordnung erhärtet werden. Sie ist durch weitere Untersuchungen zu prüfen.

Teil II

Historische Vorformen nichtberufsbezogener erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien seit 1810 und Aufnahme dieser Traditionen in der aktuellen Fachdiskussion und in der staatlichen Studienplanung

1. Gegenstand und Methode

In den vorhergehenden Untersuchungen dieser Arbeit konnte gezeigt werden, daß zwar in keinem der behandelten Dokumente die Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftlicher Studien für Lehrer bestritten wird, daß deren Wichtigkeit, Anteil und Auswahl jedoch häufig nur postuliert und nicht durch Gründe gerechtfertigt wird.
Ohne eine fundierte theoretische Begründung läßt sich jedoch die Legitimität solcher Reformvorhaben leicht in Frage stellen.
Hieraus ergibt sich die Dringlichkeit von Untersuchungen, die diesem Mangel abhelfen. In dieser Arbeit soll durch eine historische Analyse der Funktion erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für den Lehrerberuf von ihren Vorformen zu Anfang des 19. Jahrhunderts bis heute gezeigt werden, daß sich die geschichtliche Entwicklung als ein Prozeß der Erweiterung entsprechender Studienanteile darstellt, die aufgrund gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Bedingungen notwendig werden.
Die Untersuchung wird an folgender L e i t t h e s e entwickelt: Die bis heute andauernden Versuche, gerade für Lehrer in ihrem Studium ein Gegengewicht gegen die Spezialisierung zu schaffen, beziehen sich auf die spezifische kulturelle Funktion des Lehrers. Diese kann man dahingehend definieren, daß der Lehrer die Integration der Schüler in die Gesellschaft leisten oder zumindest vorbereiten muß. Allen Versuchen einer fachübergreifenden Lehrerausbildung liegt das Streben zugrunde, den Lehrer zur Wahrnehmung dieser Integrationsfunktion dadurch zu befähigen, daß er selbst die Borniertheit seiner praktischen Tätigkeit durch ihre bewußte Integration in einen umfassenden sozialen und theoretischen Zusammenhang aufzuheben vermag.

Es wird versucht, die Kontinuität dieser Problemstellung und den Wandel in den Inhalten, an denen diese Fähigkeit ausgebildet werden soll, aufzuzeigen. Um die Ursachen dieses Wandels zu erhellen, werden die sozialökonomischen Entwicklungsprozesse, die diese Veränderungen in den Inhalten wissenschaftlicher Ausbildung bedingen, analysiert. Die Wissenschaftsentwicklung und die damit einhergehenden Veränderungen in der Struktur akademischer Berufe sowie die gesellschaftspolitischen Bedingungen, unter denen sich diese Wandlungsprozesse vollziehen, werden dabei im Zentrum der Analyse stehen.
Die Gymnasiallehrer stehen in der historischen Untersuchung im Mittelpunkt der Betrachtung, weil in ihrer Ausbildung im Gegensatz zu der Volksschullehrerausbildung die Notwendigkeit eines fachübergreifenden Studiums stets umstritten war und die Nachzeichnung der Wege, wie sich diese Notwendigkeit schrittweise in der Gestaltung der Studiengänge durchsetzte, für die heutige Diskussion von besonderem Interesse ist. Der Grund für dieses Interesse liegt darin, daß für die fachübergreifende Gymnasiallehrerausbildung, die eine historische Vorform heutiger erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien ist, seit ihrem Bestehen der Anspruch der Wissenschaftlichkeit erhoben wurde. Wissenschaftlichkeit ist heute unabdingbares Prinzip fachübergreifender Studienanteile für alle Lehrer, und ihre unterschiedliche Umsetzung in den historischen Entwicklungsetappen der Gymnasiallehrerausbildung gibt Aufschluß über den Wandel wissenschaftsorientierter Ausbildungsgänge und dient im Zusammenhang einer Klärung des Verhältnisses zu diesen Traditionen der gegenwärtigen Standortbestimmung und der Schaffung eines Orientierungsrahmens für künftige Entwicklungsbemühungen.

Demgegenüber war die historische Funktion allgemeinbildender Studienanteile in der Volksschullehrerausbildung

bis ins 20. Jahrhundert meist auf die Vermittlung der herrschenden Ideologie sowie die Aneignung berufspraktischer Fertigkeiten eingegrenzt. Die Entwicklung der Volksschullehrerausbildung ist als ein Prozeß der Verwissenschaftlichung zu kennzeichnen, der sich in der Frage der fachübergreifenden erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile nach 1965 mit der Gymnasiallehrerausbildung schneidet und seitdem gemeinsam weiter diskutiert wird. Die historische Entwicklung der Volksschullehrerausbildung wird insoweit behandelt, als dies Erklärungen für den gemeinsamen Diskussionsprozeß nach 1965 liefert.
Entsprechende Studienelemente in der Realschullehrerausbildung werden nicht gesondert behandelt, weil diese stets von der Gymnasiallehrerausbildung oder der Volksschullehrerausbildung geprägt sind.
Trotz dieser Bedeutung, die die historische Entwicklung der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung für die Klärung aktueller Probleme der Studienreform hat, gibt es bisher keine zusammenhängende Untersuchung, die die Herausbildung dieser Studienelemente im Kontext der Veränderung von Wissenschafts- und Gesellschaftsstruktur analysiert. In dieser Arbeit wird versucht, diesem Mangel abzuhelfen.
Als Materialgrundlage werden die staatlichen Prüfungsordnungen gewählt. Dieses Vorgehen scheint eher eine Gewähr dafür zu bieten, daß die tatsächlichen historischen Entwicklungen der Lehrerausbildung und nicht ihre ideologische Verarbeitung in den Blick geraten, als eine Analyse von Theorien über den Lehrerberuf.
Eine andere Materialauswahl wird bei der Untersuchung der neueren Fachdiskussion nötig, weil sich die seit Mitte der 60er Jahre einsetzenden Überlegungen für eine gemeinsame erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrer noch nicht in der Erstellung neuer staatlicher Prüfungsordnungen niederge-

schlagen haben. Es werden die Diskussionen von Gesellschaftswissenschaftlern über Inhalt und Bedeutung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für Lehrer ausgewertet und der staatlichen Studienreformplanung gegenübergestellt.
Durch diese Untersuchung sollen die Voraussetzungen zur positiven Begründung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien im Zusammenhang mit einer Klärung des Verhältnisses zur Tradition geschaffen werden.

2. Herausbildung der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung seit der Begründung einer einheitlichen Ausbildung für die Lehrer an höheren Schulen in Deutschland. Analyse der Entwicklung und ihrer sozialökonomischen Grundlagen

2.1 Neuhumanistische Konzeption der universitären Allgemeinbildung als Ursprung fachübergreifender Lehrerausbildung

Die eine Traditionslinie, auf die die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile, die in den Konzeptionen der jüngsten Zeit für alle Lehrerstudenten gefordert werden, zurückgeführt werden müssen, besteht in den Anforderungen der sogenannten "allgemeinen Prüfung" für Lehrer an höheren Schulen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts eingeführt und später auch Pädagogikum bzw. Philosophikum genannt wurde. Eine Analyse der Studieninhalte, die durch die Prüfungsanforderungen festgelegt wurden, und der Intention, die mit der Einführung oder Aufrechterhaltung dieser Prüfungsform verbunden war, klärt die Frage, wie es seit 1969 zur einhelligen Forderung kommen konnte, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien in der Lehrerausbildung fest zu institutionalisieren, aus der Entwicklung der Gymnasiallehrerausbildung.
Eine Analyse dieser Tradition muß zurückgreifen bis zur Phase der Begründung einer einheitlichen Ausbildung für die Lehrer des höheren Schulamts in Deutschland, das heißt bis zum "Edikt wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts", dem examen pro facultate docendi, das am 12. Juli 1810 in Preußen erlassen wurde. (382)

Das Reglement von 1810 führte zum erstenmal in der Geschichte der Lehrerbildung für die höheren Schulen in Deutschland eine allgemeine Lehramtsprüfung, das examen pro facultate docendi, ein. Preußen setzte sich mit diesem Erlaß an die Spitze der Lehrerbildungsreformen in allen deutschen Staaten. Der Vorsprung, den es in der Frage der rechtlichen Fixierung der Prüfungsanforderungen für Lehrer damals gewann, blieb bis zur Weimarer Republik bestehen. Die übrigen deutschen Staaten übernahmen früher oder später die Regelungen Preußens zur Lehrerausbildung. (383)

Da demnach die preußischen Regelungen den jeweils fortgeschrittensten Stand der Lehrerausbildungsreform in den deutschen Staaten wiedergeben, sollen die preußischen Reformen im Mittelpunkt der folgenden Erörterungen stehen.
Ziel des examen pro facultate docendi war es, die allgemeine wissenschaftliche Qualifikation der Bewerber für die spätere Lehrertätigkeit zu ermitteln (§ 2). Die Anstellung an einer Schule wird hinfort von diesem staatlichen Qualifikationsnachweis abhängig. Dies soll vor allem dazu dienen, "dem Eindringen untüchtiger Subjekte in das Erziehungs- und Unterrichtswesen des Staates vorzubeugen". (384)

Die Begründung für ein Vorgehen, das das unter maßgeblicher Beteiligung von Wilhelm v. Humboldt zustandegekommene Edikt von 1810 zum Ausgangspunkt wählt, liegt darin, daß es gegenüber allen bis zum damaligen Zeitpunkt praktizierten Formen der Lehrerausbildung für das höhere Schulamt einschneidende Veränderungen durchsetzte, die zum Teil bis zum heutigen Tage Kontinuität bewahrt haben. So besteht Kontinuität darin, daß durch das examen pro facultate docendi die endgültige Herauslösung des Lehrerstandes aus dem Theologenstand vollzogen wurde und sich ein eigenständiger weltlicher Gymnasiallehrerstand konstituierte. Wir haben hier den Beginn eines Professionalisierungsprozesses, der bis heute andauert.
Dieses Ergebnis, die Herausbildung des Gymnasiallehreramtes als Lebensberuf, war auch die Hauptintention v. Humboldts bei der Durchsetzung des Edikts. Dies geht aus seinen Bemerkungen über die Prüfungen für das höhere Lehrfach hervor, in denen er erläutert:

> "Endlich ehrt es das Bildungsgeschäft im Staate selbst, wenn jeder, welcher sich damit befasst, vorher Beweise seiner Tüchtigkeit dazu geben muss und mit der Zeit bildet sich auch unter denen, die sich diesem Geschäfte widmen, und

> durch die öffentliche Approbation gleichsam einen geschlossenen Kreis ausmachen, ein Geist, der ohne Zunftgeist zu seyn, eine feste und sicher zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung hat. Es entsteht eine pädagogische Schule, und eine pädagogische Genossenschaft, und wenn es wichtig ist, durch Zwang bewirkte Einheit der Ansichten zu verhüten, so ist es ebenso wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft (die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr Gehörenden denkbar ist) eine Kraft und einen Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer fehlen, welche den Schlechten von selbst entfernen, den Mittelmässigen heben und leiten, und die Fortschritte auch der Besten noch befestigen und beflügeln." (385)

Die Trennung von Theologen- und Gymnasiallehrerstand forcierte zugleich die Säkularisierung des Lehrerstandes und der Schule.

Die zweite Wirkung des Edikts besteht in der allgemeinverbindlichen Festlegung von Eingangsvoraussetzungen für das Lehramt an höheren Schulen durch den Staat. Die bis dahin uneingeschränkte Verfügungsgewalt der Patrone, der städtischen Schulbehörden, über die Besetzung der Lehrerstellen wurde eingeschränkt. Ihre Auswahl war nun reduziert auf Bewerber mit staatlicher Approbation, also diejenigen, die die Prüfung pro facultate docendi vor den wissenschaftlichen Deputationen bestanden hatten.

Die staatliche Schulverwaltung erhielt von da an einen bestimmenden Einfluß auf die Auswahl der Lehrer. Dies war ein weiterer Schritt auf dem Wege der Entmachtung des Einflusses der Kirche im höheren Schulwesen und der Verstaatlichung der Schule, denn bis dahin wurden die Lehrer durch die der Schulbehörde angehörenden Geistlichen auf ihre Tauglichkeit für eine bestimmte Lehrerstelle geprüft und zugelassen. (386)

Auch diese Wirkung, die weitere Verstaatlichung der höheren Schule, kann als Intention Humboldts eingestuft werden, der die Einrichtung der allgemeinen Prüfung

von 1810 als "einzige(n) Damm" bezeichnete, "den man dem Missbrauch der Patronatsrechte entgegen setzen kann". (387)
Denn bis zu diesem Zeitpunkt nutzten die Patrone ihre Position, um als Theologen die freiwerdenden Lehrerstellen wiederum mit Theologen zu besetzen. Im Regelfall war für diese theologischen Lehramtskandidaten die Lehrerstelle eine Durchgangsstufe bis zur Übernahme eines Pfarramts. Auch gab es bis dahin keine allgemeinen Prüfungen für die Lehrerkandidaten. Nach der theologischen Prüfung pro licentia concionandi wurde der Anwärter lediglich hinsichtlich seiner Tauglichkeit für eine ganz bestimmte Lehrerstelle geprüft (Prüfung pro loco). Verschiedene Vorformen einer allgemeinen Prüfung, wie sie bereits 1713, 1718, 1750 und 1787 in entsprechenden königlichen Verordnungen gefordert werden, gelangten nicht zu allgemeiner Anwendung. (388)
Ein Prüfungszeugnis kann damit vor 1810 nicht als notwendige Voraussetzung für eine Lehrerstelle betrachtet werden. Somit brachte das Edikt von 1810 eine staatlich fixierte Verallgemeinerung und Erweiterung der Prüfungsanforderungen für den Lehrerberuf mit sich, durch die er weltlichen Ständen zugänglich wurde.
Die rechtlichen Voraussetzungen einer staatlichen Kontrolle über das Schul- und Hochschulwesen waren bereits im Allgemeinen Landrecht für die preußischen Staaten von 1794 festgelegt: "Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates", sowie: "Die Lehrer bei den Gymnasien und anderen höheren Schulen werden als Beamte des Staates angesehen." (389) Jedoch konnte die Verstaatlichung nicht überall konsequent verwirklicht werden. Erst das Edikt von 1810 hat die Forderungen des Allgemeinen Landrechts für die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen realisiert.
Diese Fakten, die das Edikt von 1810 geschaffen hat: Konstituierung eines eigenen Gymnasiallehrerstandes,

Säkularisierung des Lehrerberufs sowie Verstaatlichung und Verallgemeinerung der Ausbildung des Lehrers, ordnen sich in die Bemühungen des Bürgertums ein, die Macht im Staat gegenüber Adel und Klerus zu gewinnen bzw. auszubauen. In diesem Sinne ist das Edikt Ausdruck der Herauslösung der Berufsvorbereitung für Lehrer aus den Schranken feudaler Abhängigkeiten, die sich in der Lehrerausbildung in Form der Anbindung an die Theologie manifestierten. 1810 setzte das Bürgertum zum erstenmal seine Forderungen für die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen durch. Dieses historische Ereignis ist als Ursprung der höheren Lehrerausbildung der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland zu betrachten. Es ist damit ein wesentliches Datum für die geschichtliche Einordnung der heutigen Lehrerausbildungsreform.
Noch deutlicher bringt die Analyse der inhaltlichen Anforderungen, die in der Prüfungsordnung von 1810 festgelegt werden, zum Ausdruck, daß das Bürgertum seine Prinzipien auch in der Lehrerausbildung durchsetzen will. Folgende Anforderungen werden festgelegt: "Die Kenntnisse, welche im Allgem. von den angehenden Schulmännern werden gefordert werden, ... sind philologische, historische und mathematische. Jedoch soll es keinem Kandidaten verwehrt sein, auch in anderen Fächern, denen er sich vorzüglich gewidmet hat, sich prüfen zu lassen." (390) Funktion und konkreter Inhalt dieser allgemein gehaltenen Anforderungen sind nur zu erhellen, wenn man sie auf dem Hintergrund der Humboldtschen Schul- und insbesondere Hochschulreform analysiert.

Die in dem Edikt angestrebten Studien- und Prüfungsinhalte geben die wesentlichen Forschungsrichtungen innerhalb der von Humboldt reformierten philosophischen Fakultät wieder. Die Reform der philosophischen Fakultät war das Kernstück der Humboldtschen Hochschulreform. Erst eine Charakterisierung ihrer Grundzüge ermöglicht die präzisierte Darstellung der Humboldtschen Konzeption

für die Ausbildung der Lehrers an höheren Schulen. Es ist daher notwendig, zunächst einige Erläuterungen über die Humboldtsche Bildungskonzeption einzuschalten. In diesem Zusammenhang erhält die Berücksichtigung der Vorstellungen über Wesen und Inhalt der Universität, wie sie sich im Zuge der Neugründung der Berliner Universität 1809/1810 konkretisierten, besonderes Gewicht.

Es gilt zunächst einen Blick auf die politische Situation Preußens im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts zu werfen. Damals mußte Preußen gewaltige Niederlagen hinnehmen. 1806 unterlag es in der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt den französischen Armeen; am 27. Oktober zog Napoleon in Berlin ein. Durch die Verträge des Tilsiter Friedens zwischen Frankreich und Rußland vom 7. Juli 1807, in die auch Vereinbarungen über das besiegte Preußen aufgenommen wurden, legten die Sieger fest, daß Preußen mehr als die Hälfte seines Gebietes abzutreten habe. Dadurch verlor es 5 Millionen, also fast die Hälfte seiner Einwohner. Entscheidend für unsere Fragestellung ist, daß mit diesem Gebietsverlust auch der Verlust der westlichen Universitäten, insbesondere der Hallenser Universität, einherging. Angesichts dieser Situation wurden bereits im Jahre 1807 schon lange bestehende Pläne über die Errichtung einer Universität in Berlin erneut zur Diskussion gestellt.(391)

Die endgültigen Vorbereitungen und die Universitätsgründung leistete jedoch erst von Humboldt während seiner Amtszeit als Direktor der Sektion für Unterricht und Kultus.

Die Errichtung einer Universität zu Berlin ordnet sich ein in eine Reihe von Maßnahmen, die angesichts der niederschmetternden Situation des Preußischen Staates eingeleitet wurden, um einen neuen nationalen Aufschwung in Gang zu setzen. Dabei ragten v.a. die Steinschen Reformen, die Agrarreform, die Reform der Städtischen

Selbstverwaltung und die Reform des Heeres heraus. Die Neugründung der Berliner Universität stand ganz im Zeichen der dazu parallel verlaufenden Erneuerung des geistigen Lebens, wie sie vor allem auf dem Gebiet der Nationalerziehung angestrebt wurde. Die "Reden an die deutsche Nation", die Johann Gottlieb Fichte 1807/08 im von Napoleon besetzten Berlin hielt, sind geprägt vom Wunsch nach einer demokratischen Nationalerziehung, die die Schranken des Feudalismus überwindet und auf die Gleichberechtigung der Staatsbürger zielt. Humboldt ordnet die Berliner Universitätsgründung in seinem "Antrag auf Errichtung der Universität Berlin" vom 24. Juli 1809 in die Bestrebungen der nationalen Erneuerung Preußens ein. Nachdem er herausgestellt hat, daß gerade durch die Unterstützung der wissenschaftlichen Institute und der "höheren Geistesbildung" das Ansehen des Preußischen Staates wieder gestiegen sei, fährt er fort:

> "Sehr viel hat zu jenem Vertrauen der Gedanke der Errichtung einer allgemeinen Lehranstalt in Berlin beigetragen. Nur solche höhere Institute können ihren Einfluss auch über die Gränzen des Staates hinaus erstrecken. Wenn Ew. Königl. Majestät nunmehr diese Einrichtung feierlich bestätigten und die Ausführung sicherten; so würden Sie sich auf's neue Alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessirt, auf das Festeste verbinden; einen neuen Eifer und neue Wärme für das Wiederaufblühen Ihrer Staaten erregen, und in einem Zeitpunkte, wo ein Theil Deutschlands vom Kriege verheert, ein anderer in fremder Sprache von fremden Gebietern beherrscht wird, der deutschen Wissenschaft eine vielleicht kaum jetzt noch gehofte Freistatt eröfnen." (392)

Tatsächlich wurde mit der damaligen Hochschulreform Humboldts eine Fortentwicklung wissenschaftlicher Forschung initiiert, deren Dynamik im krassen Widerspruch zur politischen Situation des Preußischen Staates stand.
Die Prinzipien, nach denen Humboldt die neue Universität aufbaute, wurden entscheidend von den Vertretern des

deutschen Idealismus mitbestimmt. Fichte, Schleiermacher, Schelling und Steffens tragen mit ihren theoretischen Konzeptionen zur Herausbildung der damaligen Universitätsstruktur bei. Humboldt setzt diese in die Praxis um. Wenn auch die Begründer der klassischen deutschen Universität sich in einzelnen Anschauungen unterscheiden, so herrscht jedoch Einmütigkeit hinsichtlich der Prinzipien und theoretischen Grundlagen, die die neue Form der Universität des 19. Jahrhunderts gegenüber der der Aufklärung ausmachten. Ihre Bedeutung für die Struktur und den Aufbau der deutschen Universität reicht weit über das 19. Jahrhundert hinaus, und sie haben in mehrfacher Beziehung auch die Universitätsentwürfe des 20. Jahrhunderts geprägt.

Kernstück dieser neuen Auffassungen ist die Verankerung des Prinzips der freien Forschung an der Universität. In seiner Periodisierung der Entwicklung der Hochschulen stellt Paulsen diese Neuerung als das herausragende Merkmal der Universität des 19. Jahrhunderts dar. Er betont: "Die Universität verlegt den Schwerpunkt ihrer Leistungen in die selbständige wissenschaftliche Forschung und stellt auch an den Studierenden die Forderung: wissenschaftlich arbeiten zu lernen." (393) Alle Universitätstheoretiker betonen dies in Abgrenzung vom Enzyklopädismus der Hochschulen des 19. Jahrhunderts mit gleicher Intensität. So betrachtet Humboldt es als eine "Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben". (394) Die Schaffung von Wissen im Gegensatz zur bloßen Rezeption der Überlieferung ist dieser Anschauung inhärent. Schelling unterstreicht diesen Aspekt: "Alle Regeln, die man dem Studieren vorschreiben könnte, fassen sich in der einen zusammen: Lerne nur, um selbst zu schaffen. Nur durch dieses gött-

liche Vermögen der Produktion ist man wahrer Mensch, ohne dasselbe nur eine leidliche klug eingerichtete Maschine." (395)

Eine weitere Forderung in diesem Zusammenhang, die gerade in der jüngsten hochschulreformerischen Diskussion wieder aktuell geworden ist und die Debatte lange Zeit beherrscht hat, stellt Schleiermacher auf, nämlich das "Lernen des Lernens" als Unterscheidungsmerkmal der Universität gegenüber allen anderen Bildungsanstalten zu betrachten. Darunter versteht er, daß man "die Prinzipien und gleichsam den Grundriß alles Wissens auf solche Art zur Anschauung bringt, daß daraus die Fähigkeit entsteht, sich in jedes Gebiet des Wissens hineinzuarbeiten". (396)

Diese Forderung nach Einheit von Forschung und Lehre und nach Durchsetzung des forschenden Lernens formuliert den spezifischen Beitrag der Hochschulen bei der Verwirklichung des klassischen deutschen Bildungsideals, wie es auch die Berliner Universität realisieren sollte. Die Methode der Forschung unterschied die Kenntnisvermittlung an der Universität von der an den Elementarschulen und Gymnasien. (397) Schleiermacher präzisiert die Unterscheidung folgendermaßen: "Die Schulen beschäftigten sich nur mit Kenntnissen als solchen; die Einsicht in die Natur der Erkenntnis überhaupt, den wissenschaftlichen Geist, das Vermögen der Erfindung und der eigenen Kombination suchen sie nur vorbereitend anzuregen, ausgebildet aber wird dies alles nicht in ihnen." (398)

In bezug auf die Ziele der Ausbildung stehen die Universitäten - dem Anspruch ihrer Theoretiker nach - in sehr enger Verbindung mit den anderen Bildungseinrichtungen, insbesondere mit den Gymnasien. Die gegenseitige Verknüpfung funktioniert über das Prinzip der allgemeinen Bildung. In den Elementarschulen, den Gymnasien und den Universitäten soll der Unterricht der allgemeinen

Menschenbildung dienen und sich scharf von jeder Form der Vermittlung spezieller Fertigkeiten abgrenzen. Daß dieses Ziel auch für die Universität Gültigkeit behalten soll, stellt ein Spezifikum der klassischen deutschen Universität dar. Während sich in anderen Ländern, insbesondere auch in Frankreich, die spezialisierten Fachschulen auf Kosten der enzyklopädisch ausbildenden Universitäten durchsetzten, bekräftigten die Theoretiker der Berliner Universität die Tendenz zur allgemeinen Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten gegenüber der Einseitigkeit eines spezialisierten Unterrichts. Dazu führt Humboldt aus: "Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen." (399) Hinter dieser Abtrennung der Ausbildung von den "Bedürfnissen des Lebens" steht jedoch nicht das Ziel einer sozialen Isolierung der Auszubildenden, vielmehr ist Humboldt überzeugt, daß gerade der universal gebildete Gelehrte am besten für die Gesellschaft und für seinen Beruf tätig sein kann. So schreibt er z.B. über die Qualifikation des höheren Staatsbeamten: "Nichts ist so wichtig bei einem höheren Staatsbeamten, als welchen Begriff er eigentlich nach allen Richtungen hin von der Menschheit hat, worin er ihre Würde und ihr Ideal im Ganzen setzt, mit welchem Grade intellectueller Klarheit er es sich denkt, mit welcher Wärme er empfindet; welche Ausdehnung er dem Begriff der Bildung giebt..."(400

Dies ist die spezifische Form der Berufsvorbereitung, die die Begründer der klassischen deutschen Universität für gelehrte Berufe anstrebten. Für die Realisierung dieser Zielstellung hat insbesondere die philosophische Fakultät eine herausragende Bedeutung. In ihr soll die allgemeine Bildung vollendet und damit eine vollkommene

Vorbereitung auf die einzelnen gelehrten Berufe erworben werden. Aufgrund dieser Funktion ändert sich auch die Stellung der philosophischen Fakultät innerhalb der Universität. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt sich die philosophische Fakultät zum Kernstück der reformierten Hochschule. Dafür tritt Schleiermacher in besonderem Maße ein: "Entsteht je eine Universität durch eine freie Vereinigung von Gelehrten, dann wird von selbst das, was jetzt in der philosophischen Fakultät vereiniget ist, die erste Stelle finden". (401) Die Ursache für diesen Bedeutungswandel muß in einer tiefgreifenden Veränderung der Weltanschauung der damaligen Epoche gesehen werden. Das Erstarken der Wissenschaften begünstigte die Abkehr von einer Sichtweise, die die Welt nur als Ausdruck der göttlichen Offenbarung begreifen konnte. Die Schaffung einer neuen Orientierungsmöglichkeit in der Welt, die auf wissenschaftlichen Grundsätzen aufgebaut war, wurde zu einem dringenden Desiderat. (402) Die Lösung dieser neuen Aufgabe war der spekulativen Philosophie zugedacht. Diese zielte auf die Erfassung der Totalität der Erkenntnis und fungierte somit als Grundlage jeder Einzelwissenschaft, insofern erst durch sie dem Einzelwissen ein bestimmter Ort im Weltganzen zugeordnet werden könne. Sie sollte demnach vornehmlich die neue Sichtweise der Welt begründen helfen. Die idealistische Grundlage dieser neuen Weltanschauung darf nicht übersehen werden. Nicht die Erkenntnis der materiellen Welt war Gegenstand der Wissenschaft, insbesondere der Philosophie, sondern das Weltganze wurde als Idee gedacht, deren Erscheinungsformen der Mensch mehr oder weniger gründlich erfassen könne. Die Intensität dieser Erfassung gebe dann Aufschluß über den Grad der Persönlichkeitsentwicklung. Die idealistische Philosophie wurde zur Grundlage der gesamten wissenschaftlichen Bildung für a l l e gelehrten Berufe, also auch der Juristen, Theologen und Mediziner, erklärt

und ihr der erste Platz in der Bildungskonzeption zugeordnet. Daher waren auch für die Hörer sämtlicher Fakultäten allgemeine Studien an der phil. Fakultät vorgesehen, bevor sie mit den Fachstudien begannen. So ordnet ein Studienplan für Mediziner von 1825/26 eine Prüfung an der philosophischen Fakultät mit den Inhalten Logik, Physik, Chemie, Botanik, Zoologie, Mineralogie an. (403) Die Zulassung zur medizinischen Promotion war vom Bestehen dieser Prüfung abhängig.
Die damaligen philosophischen Disziplinen sind nicht mit der heutigen Fachwissenschaft Philosophie vergleichbar. Unter dieser Wissenschaftsrichtung waren vielmehr zahlreiche, heute ausdifferenzierte Fachdisziplinen subsumiert. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war allgemein noch die in der Scholastik entwickelte Gliederung der Philosophie anerkannt, die differenziert war in Logik, Physik, Ethik; seit Descartes tritt zu diesen philosophischen Disziplinen noch die Erkenntnistheorie und die Erkenntniskritik hinzu. Diesen sog. rationalen Wissenschaften als eng liiert galt darüber hinaus die Mathematik einschließlich der Geometrie. Auch diese philosophischen Teilgebiete waren wiederum mehrfach untergliedert; die Metaphysik umfaßte z.B. die Ontologie, Theologie und Anthropologie, der Physik gehörten Kosmologie und Psychologie an, die Ethik umschloß den Komplex der praktischen Philosophie, die das sittliche Wollen und Handeln der Menschen auf ihren Ursprung, ihr Wesen und ihren Gehalt untersucht, d.h. also mindestens auch die Politik und die Pädagogik. Entsprechend dieser weitgespannten philosophischen Wissenschaft waren auch die Kenntnisse der Professoren, die das Fach unterrichteten, am Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn des 19. Jahrhunderts wenig spezialisiert. Kant z.B. lehrte noch alle philosophischen Disziplinen in dem oben definierten Sinn, Schleiermacher als Theologe war gerade auch wegen seiner nichttheologischen philosophischen Vorlesungen berühmt geworden.

Auch wenn dies die faktische Situation zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist, so darf doch nicht übersehen werden, daß sich zu diesem Zeitpunkt etwa gleichzeitig die Philosophie als Fachdisziplin konstituiert, eine Entwicklung, die insbesondere durch die Hegelsche Philosophie kräftig gefördert wurde. Für die Ausbildung an der philosophischen Fakultät blieb jedoch noch lange Zeit die Forderung nach einer breiten Unterrichtung in vielen philosophischen Disziplinen bestimmend.
Während die philosophischen Studien an der philosophischen Fakultät ein relativ abgeschlossenes Studiengebiet bildeten, existierten getrennt von ihnen noch die philologischen und historischen Studien. Beide Forschungsrichtungen nahmen gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen gewaltigen Aufschwung. In der neuhumanistischen Universitäts- und Bildungskonzeption nehmen sie neben den philosophischen Disziplinen eine gleichrangige Rolle ein. Humboldt weist am betontesten auf die Bedeutung der alten Sprachen für die allgemeine Menschenbildung hin. Mehr noch als für andere Universitätstheoretiker ist für ihn die Verknüpfung seines Bildungsideals mit dem antikischen Menschenbild charakteristisch. Das Studium der Griechen wird für ihn zur Bedingung der allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit. Seine Vorstellungen dazu formuliert er am prägnantesten in einem Brief an Wolf vom 1.12.1792: "Es gibt, außer allen einzelnen Studien und Ausbildungen des Menschen, noch eine ganz eigene, welche gleichsam den ganzen Menschen zusammenknüpft, ihn nicht nur fähiger, stärker, besser an dieser und jener Seite, sondern überhaupt zum größeren und edleren Menschen macht, wozu zugleich Stärke der intellektuellen, Güte der moralischen und Reizbarkeit und Empfänglichkeit der ästhetischen Fähigkeiten gehört. Diese Ausbildung nimmt nach und nach mehr ab und war in sehr hohem Grade unter den Griechen. Sie nun kann, dünkt mich, nicht besser befördert werden

als durch das Studium großer und gerade in dieser Rücksicht bewundernswürdiger Menschen oder, um es mit einem Worte zu sagen, durch das Studium der Griechen." (404)
Sowohl für die allgemeine Bildung an den Gymnasien als auch für die Vollendung der allgemeinen Bildung durch das Studium an der philosophischen Fakultät war von da ab lange Zeit die Beschäftigung mit den alten Sprachen notwendiger Bildungsinhalt. Davon zeugen die Studienpläne an den neuhumanistischen Gymnasien, die Prüfungsordnungen an der philosophischen Fakultät und nicht zuletzt auch die Studienpläne für Juristen, Theologen und Mediziner. Auch für die Hörer anderer Fakultäten galt die Beschäftigung mit den alten Sprachen als notwendige Bedingung für die Vollendung der allgemeinen Bildung. (405)
Auf dem Hintergrund dieser historischen Vorstellungen und Fakten, die mit der Berliner Universitätsgründung von 1810 verknüpft waren, wenden wir uns erneut dem examen pro facultate docendi, dem Reglement für die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts, zu. Die dortigen, vage gehaltenen, inhaltlichen Anforderungen der sog. "allgemein-pädagogischen Prüfung" (§ 4) bestehen aus philologischen, historischen und mathematischen Kenntnissen. Sie geben die zentralen Disziplinen der philosophischen Fakultät wieder, deren Studium zum Erwerb der vollendeten allgemeinen Bildung als unausweichlich notwendig betrachtet wurde. Das Bildungsziel der Lehramtskandidaten fällt somit mit dem Bildungsprinzip der philosophischen Fakultät, der Vervollkommnung der allgemeinen Bildung, zusammen.
Auffallend ist jedoch, daß die philosophischen Studien nicht ausdrücklich erwähnt werden. Dies heißt jedoch nachweislich nicht, daß dadurch die Philosophie aus der Vorbildung für das höhere Lehramt herausgehalten werden sollte. Trotzdem muß die 1824 monierte Vernachlässigung der Philosophie auch als ein Resultat dieser ungenauen

Fassung in dem Reglement, das die philologischen, nicht aber die philosophischen Studien eigens erwähnte, angesehen werden. Die Zurückstellung philosophischer Studien läßt sich aus einer Verfügung schließen, die das Ministerium am 21. August 1824 erließ und die auf die "zunehmende Einseitigkeit der philologischen Vorbildung für das höhere Schulamt" aufmerksam machte und das Interesse an "allgemein-wissenschaftlichen Studien" erneut als Kernstück der Schulamtsausbildung unterstrich. Das Ministerium gab daher den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen Anweisung,"die Prüfung der Schulamtscandidaten auch auf Philosophie, Geschichte und Theologie auszudehnen". (406)
Nimmt man die Inhalte dieser Verfügung zu denen des Reglements von 1810 hinzu, so läßt sich aus ihnen ablesen, daß die Vorbildung für die Lehrer der höheren Schulen mit dem Bildungsziel der philosophischen Fakultät kongruiert. Sie war also mehr auf die Vervollkommnung der allgemeinen Bildung als auf die Vermittlung von Spezialwissen in wenigen Fachdisziplinen ausgerichtet. Entsprechend den Postulaten der philosophischen Fakultät war sie demnach auch nicht als Berufsvorbereitung für die pädagogische Aufgabe des Lehrberufs im engeren Sinne gedacht, sondern bewegte sich im Rahmen des Studiums für g e l e h r t e Berufe überhaupt. Trotzdem kann man davon ausgehen, daß auch die damaligen Lehramtsanwärter bereits mit pädagogischen Kenntnissen vertraut gemacht wurden. Die Pädagogik fungierte jedoch noch als Unterdisziplin der praktischen Philosophie, und zwar als Teilgebiet der Ethik. (407) Insofern war auch die Pädagogik eher den theoretischen philosophischen Studien zugeordnet, als daß sie eine unmittelbar praxisorientierte Berufswissenschaft war.
Eine praktische Ausbildung der Gymnasiallehrer findet nicht oder nur sehr spärlich statt. Vereinzelt gibt es - auch in Preußen - pädagogische Einrichtungen, die den

besonderen Erfordernissen des Lehramtes für die höheren Schulen Rechnung tragen sollen; sie existieren jedoch nur in geringer Zahl und eine Verpflichtung zu ihrem Besuch besteht nicht, so daß sie auch nur eine sehr eingeschränkte Bedeutung für sich beanspruchen können. (408)

In der Frage des Auseinanderfallens von theoretisch-wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung, die sich aus dem Prinzip der Zweckfreiheit wissenschaftlicher Ausbildung theoretisch legitimiert, kann das folgenreichste Problem der von Humboldt realisierten Ausbildungskonzeption gesehen werden. Wenn auch in allen theoretischen Entwürfen die Zweckfreiheit des wissenschaftlichen Studiums und die Abkehr von speziellen Berufskenntnissen postuliert wird (409), so ist doch dieses Ideal niemals rein verwirklicht worden. Gerade das Reglement von 1810 bedeutet einen Kompromiß zugunsten der Praxis, insofern es ausdrücklich die Vorbildung für einen bestimmten Beruf, und zwar den des Gymnasiallehrers (410), fixiert. Zudem muß davon ausgegangen werden, daß auch die seit 1804 angeordnete Verlängerung der Ausbildungsdauer auf drei Jahre angesichts der Stoffülle der intendierten Allgemeinbildung und angesichts bestehender Prüfungsordnungen kaum eine wirklich zweckfreie Beschäftigung mit den Studieninhalten erlaubt haben dürfte. (411)

Obwohl sich auch schon zum Zeitpunkt seiner Entstehung das neuhumanistische Universitätsideal nicht ohne Widersprüchlichkeiten und Kompromisse durchzusetzen vermochte, kann jedoch der Einfluß, den es auf die weitere Theorie und Praxis der Hochschulentwicklung ausübte, nicht übersehen werden. Es prägte, nicht zuletzt durch seine Fixierung theoretischer Prinzipien für weitere Universitätsreformen, vor allem deren theoretische Legitimationsversuche; in gleichem Maße formte es in positiver oder negativer Weise den tatsächlichen Verlauf der Uni-

versitätsentwicklung. Dies wird im Hinblick auf die unterschiedlichen historischen Konzepte zur allgemeinen Prüfung für Gymnasiallehrer Gegenstand weiterer Überlegungen sein.

Die signifikante Wirkung, die die neuhumanistische Universitätskonzeption erzielen konnte, ist in der Situation des deutschen Bürgertums zu Beginn des 19. Jahrhunderts sowie in der damaligen sozialen Funktion akademischer Ausbildung begründet. Der politische Zustand Deutschlands war vom Widerspruch zwischen der wirtschaftlichen Bedeutung, die das Bürgertum durch seine Funktionen in der manufakturellen sowie in der beginnenden industriellen Produktion innehatte, und der politischen Herrschaft des Adels geprägt. Im Gegensatz zur Situation in Frankreich, wo es dem Bürgertum während der Revolution von 1789 gelang, auch die politische Macht gegenüber dem Absolutismus zu erringen, erwies sich das deutsche Bürgertum nicht in der Lage, dieses Ziel zu erreichen. Anstatt seine Machtansprüche politisch durchzusetzen, kreierten seine Verfechter eine Bildungselite als "Aristokratie im edelsten Sinne" (Schelling). Damit wurde der Herrschaftsanspruch nur im Bereich von Bildung und Wissenschaft geltend gemacht. Die Realisierung der Ideale des Bürgertums wie Freiheit und Gleichheit wird in diese Bereiche verlegt. Hier soll es keine durch die Geburt gesetzten Standesschranken wie im Feudalismus mehr geben, herrschen sollen die, die am vortrefflichsten gebildet sind: "In einem wissenschaftlichen Verein haben alle Mitglieder der Natur der Sache nach einen Zweck: es s o l l auf Akademien nichts gelten als die Wissenschaft, und kein anderer Unterschied sein, als welchen das Talent und die Bildung macht. Menschen, die bloß da sind, um sich auf andere Weise geltendzumachen, durch Verschwendung, durch nutzlose Hinbringung der Zeit in geistlosen Vergnügen, mit einem Wort privilegierte Müßiggänger ... sollen hier nicht geduldet, und

wer seinen Fleiß und seine auf die Wissenschaft gerichtete Absicht nicht beweisen kann, soll entfernt werden." (412) So formuliert Schelling den Wandel der Anschauungen über die Legitimation von Herrschaft in der sich entfaltenden bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland.
Ein krasser Individualismus ist das herausstechende Merkmal dieses Bildungselitedenkens. Der Rückzug auf "das Innere" steckt den Rahmen für die neue Form der Orientierung der Menschen in der Welt angesichts der Auflösung feudaler Ordnungsvorstellungen ab. Humboldt stellt dieses Übergangsproblem und seinen spezifischen Lösungsversuch unter Anspielung auf das revolutionäre Frankreich so dar: "Solange noch in den äusseren Verhältnissen der Menschheit Vieles fest und unerschüttert steht, braucht alles nur damit verglichen zu werden, ist unmittelbar nur die Frage nothwendig: ob diesen Grundsäulen menschlicher Wohlfahrt Gefahr droht? Wenn aber alles ausser uns wankt, so ist allein noch in unserm Innern eine sichere Zuflucht offen, und seitdem in einem der bedeutendsten und cultivirtesten Theile der Erde eine wirkliche Umkehrung aller Verhältnisse Statt gefunden hat, ist es immer zweifelhaft, wieviel sich in den übrigen davon erhalten wird?" (413) Das Insistieren auf den Eigenwert des Individuums und seine Wertschätzung nach dem Grad seiner individuellen Bildung hatten Emanzipationsfunktion für das bürgerliche Individuum, insofern beide Faktoren die prinzipielle Gleichheit aller Menschen der Theorie nach zur Voraussetzung hatten und damit breitere individuelle Entfaltungsmöglichkeiten postulierten. (414)
In dieselbe Richtung wirkte auch die Betonung der tätigen Seite des Subjekts, die der neuhumanistischen Konzeption immanent war. Die Forderung nach Produktion von Wissen statt bloßer Rezeption und nach Vermittlung des "Lernens des Lernens" an der Universität orientierte auf

die Erweiterung des bestehenden Wissens durch die Aktivität des Individuums. Dabei wird aufgrund des idealistischen Herangehens an die Probleme der Wissenschaft ein bornierter Begriff der Praxis, auf die sich das Handeln des Subjekts richten kann, konstituiert. Wenn man wissenschaftliches Forschen lediglich als Annäherung des Geistes an eine Idee, die einem Ideal abgebildet sein muß, zu begreifen vermag (415), dann kann auch die Praxis des wissenschaftlich tätigen Individuums nur eine Praxis "im Geiste", d.h. selbst wieder Theorie, sein. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist hier in dem Sinne definiert, daß Theorie die universale Praxis des Menschen ist. Auf der Grundlage dieser These muß sich dann auch der eigentlich wissenschaftliche Lernprozeß als Annäherung an den Begriff gestalten; die Verallgemeinerung individueller oder gesellschaftlicher Erfahrung bleibt vom Aufgabenbereich der Wissenschaft abgetrennt. Dergestalt argumentiert Schelling: "Die Wissenschaft richtet gleich unmittelbar den Sinn auf diejenige Anschauung, die, eine dauernde Selbstgestaltung, unmittelbar zu der Identität mit sich und dadurch zu einem wahrhaft seligen Leben führt. Langsam erzieht die Erfahrung und das Leben, nicht ohne vielen Verlust der Zeit und der Kraft. Dem, der sich der Wissenschaft weiht, ist es vergönnt, die Erfahrung sich voraus zu nehmen und das, was doch am Ende einziges Resultat des durchgebildetsten und erfahrungsreichsten Lebens sein kann, gleich unmittelbar und an sich selbst zu erkennen." (416)

Wir können festhalten: die Idee einer allgemeinen zweckfreien wissenschaftlichen Bildung, die als Ziel der neuhumanistischen universitären Ausbildungskonzeption insbesondere für die philosophische Fakultät fungierte und die gleichzeitig den Inhalt des Reglements von 1810 für die Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramts abgab, besitzt eine angebbare Funktion für die Lage des

damaligen deutschen Bürgertums. Sie kann als Versuch gewertet werden, die politische Machtlosigkeit des Bürgertums auf dem Wege einer "inneren Herrschaft" durch Wissenschaft und Bildung zu kompensieren. Trotz ihrer Abgehobenheit von der gesellschaftlichen Praxis konnte sie jedoch zum damaligen Zeitpunkt mit zum Aufstieg des Bürgertums beitragen, indem sie zum Abbau feudaler Schranken gerade im Bereich der Wissenschaft verhalf, neue Forschungsenergien freisetzte und neuartige individuelle Entfaltungsmöglichkeiten eröffnete.
Die Tatsache, daß sich das Bildungsprinzip des Edikts von 1810 tatsächlich durchsetzen konnte, hat jedoch noch einen weiteren Grund, der im Entwicklungsstand der Wissenschaften und in der damit gekoppelten sozialen Funktion wissenschaftlicher Ausbildung begründet ist. Das examen pro facultate docendi richtete sich von vornherein nur auf "die künftigen Lehrer an solchen öffentl. Königl. und Patronatsschulen und Erziehungs-Anstalten, welche die Befugnis haben, S c h ü l e r z u r U n i v e r s i t ä t z u e n t l a s s e n". (417) Damit war der Kreis derer, die die sog. zweckfreie Ausbildung durchlaufen sollten, entschieden eingeschränkt. Es galt nur für die Lehrer der neuhumanistischen Gymnasien, denn diese besaßen als einzige die Berechtigung für die Maturitätsprüfung. Damit war durch das Edikt von 1810 lediglich eine Elite angesprochen. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, daß die Zahl derer, die sich dem Examen unterzogen, gering war. An der Berliner Universität waren es z.B. im Jahre 1820 insgesamt 17, die das examen pro facultate docendi bestanden haben; diese Zahl steigerte sich zwar in den folgenden Jahren, jedoch nur in dem Maße, daß im gesamten Zeitraum zwischen 1820 und 1840 733 Kandidaten erfolgreich die Prüfung ablegten.(418)

Es ist aber nicht nur nach dem Adressatenkreis des Edikts selbst zu fragen, vielmehr ist auch die zukünftige soziale Stellung der Gymnasiasten, die die ausgebildeten Leh-

rer unterrichten sollen, für die Beantwortung der Frage relevant, welche Funktion die damalige akademische Ausbildung innehatte. Denn letztendlich war es ja das Ziel der Gymnasiallehrerausbildung - auch wenn sie als zweckfreie legitimiert wurde - die Absolventen der höheren Schule auf ihre soziale Stellung in der Gesellschaft vorzubereiten.

Die Schüler des neuhumanistischen Gymnasiums zählten im doppelten Sinne zur Führungsschicht des damaligen Bürgertums. Zum einen gehörten sie ihm von ihrer Herkunft her an, sie stammten fast ausschließlich aus Akademikerfamilien, waren Kinder von Ärzten, Geistlichen, Juristen, Lehrern oder Staatsbeamten oder auch Adelige; andere Bürgerstände, beispielsweise Bauern, waren kaum vertreten. (419)

Zum anderen bleiben sie selbst auch weiterhin in dieser Tradition und studieren wiederum Theologie, Jurisprudenz, Medizin oder Philologie, so daß sie damit zur gebildeten Elite der bürgerlichen Gesellschaft gerechnet wurden. Diese Berufsgruppen repräsentierten die ideologischen Stände der Gesellschaft. D.h., sie waren nicht im ökonomischen Bereich der Gesellschaft tätig, sondern ihre wissenschaftliche Qualifikation wurde benötigt, um verschiedene Rahmenbedingungen zum Funktionieren des gesellschaftlichen Gesamtsystems zu gewährleisten. So sicherte z.B. die Medizin, wenn auch in bescheidenerem Maße als heute, die Reproduktion des Arbeitsvermögens, die Jurisprudenz beschäftigte sich mit der Erstellung eines Systems staatlich garantierter Verhaltensregeln zur Regulierung politischer Prozesse, die Theologie trug mit zur Prägung des gesellschaftlichen Bewußtseins bei. Auch die Gymnasiallehrer müssen beim damaligen Entwicklungsstand zu dieser Gruppe gerechnet werden, insofern sie die Funktion innehatten, ihre Schüler zur Erfüllung ihrer o.g. gesellschaftlichen Aufgaben vorzubereiten.

Sowohl die Tätigkeit der Gymnasiallehrer als auch die zukünftigen Arbeitsbereiche ihrer Schüler waren nicht unmittelbar für das ökonomische Funktionieren der sich gerade herausbildenden bürgerlichen Gesellschaft notwendig. Dies war die entscheidende Bedingung dafür, daß die Ausbildungskonzeption neuhumanistischer Prägung, die sich im Reglement von 1810 niederschlug, zur praktischen Wirkung gelangte. Dadurch, daß die Realitätsferne dieser Bildung nur für einen kleinen Teil der Bevölkerung Gültigkeit besaß, und dadurch, daß sie für den Produktionsprozeß keine unmittelbare Bedeutung innehatte, war sie überhaupt gesellschaftlich tragbar.
Somit können wir zwei verschiedene Aspekte der universitären Ausbildungskonzeption hinsichtlich ihrer Stellung in der damaligen Gesellschaft fixieren:

1. Der Ausbildungsentwurf war funktional, insofern er zum Abbau feudaler Fesseln im Bereich von Wissenschaft und Ausbildung beitrug.

2. Daß sich die Praxisferne dieses Entwurfs zunächst durchsetzen konnte, war von der sozialen Exklusivität dieser Ausbildung und von der Tatsache abhängig, daß die von den Gymnasiallehrern ausgebildeten Schüler in ihrem späteren Beruf keine direkten ökonomischen Funktionen einnahmen, sondern im ideologischen Bereich oder im Bereich der Wiederherstellung von Arbeitsvermögen tätig waren.

Auch wenn die Darlegung der konkret historischen Bedingungen eine spezifische Angemessenheit der neuhumanistischen Ausbildungskonzeption an gesellschaftliche Bildungsbedürfnisse nachweisen kann, so ist doch in anderer Hinsicht seine Dysfunktionalität nicht zu übersehen. Der neuhumanistische Studienentwurf war von Anfang an nur um den Preis zu verwirklichen, daß die Ausbildung für diejenigen wissenschaftlichen Tätigkeiten, die auf direkte Praxisrelevanz zugeschnitten waren, außerhalb der

Hochschulen stattfand. Die Vernachlässigung der praxisbezogenen Natur- und technischen Wissenschaften an den neuhumanistischen Universitäten und eine rigide Abgrenzung gegen das Eindringen dieser Fachdisziplinen drängte die gesamte Technikerausbildung aus den Hochschulen hinaus und legte damit den Grundstein auch für deren institutionelle Absplitterung in Technische und Fachhochschulen. (420) Dieser Prozeß ist der auch für andere Bildungsinstitutionen folgenreichen Tatsache geschuldet, daß die neuhumanistische Konzeption eine schroffe Trennung von Allgemein- und Spezialbildung setzte und dabei der allgemeinen Bildung den höchsten Rang zuordnete. Dies bedeutete den Beginn einer im gesamten 19. Jahrhundert andauernden harten Auseinandersetzung um die Gleichberechtigung der "realistischen Bildung" auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens. Brachte nämlich zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Vernachlässigung der praxisbezogenen Wissenschaften noch keinen nennenswerten ökonomischen Nachteil für den Reproduktionsprozeß mit sich, weil die Industrialisierung und Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses gerade erst im Entstehen begriffen waren, so änderte sich diese Sachlage schlagartig mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen.

2.2 Ablösung von der neuhumanistischen Variante der Lehrerbildung und Geschichte der Allgemeinbildung speziell für Lehrer an höheren Schulen

2.2.1 Darlegung der Leitthese

Die Prüfungsanforderungen, die das Reglement von 1810 für die Lehramtskandidaten der höheren Schulen vorsieht, sind Ausdruck des neuhumanistischen Ideals der allgemeinen

Bildung, wie sie in der philosophischen Fakultät vollendet werden sollte.
Als das Edikt in Kraft trat, war noch die Vorstellung vorherrschend, daß diese Form der allgemeinen Bildung nicht nur für die Studenten der philosophischen Fakultät Gültigkeit besitzen solle, sondern für die Studierenden aller Fakultäten anzustreben sei. Für alle wissenschaftlichen Berufe wurden philologische, mathematische, historische und philosophische Studien als unerläßliche Vervollkommnung der allgemeinwissenschaftlichen Bildung betrachtet. Diese Meinung, daß jeder - sei er Jurist, Mediziner oder Theologe - Lehrgänge der philosophischen Fakultät durchlaufen solle, wurde jedoch im Verlauf des 19. Jahrhunderts nach und nach abgebaut, bis auch die Studienpläne entsprechende Regelungen nicht mehr vorsahen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts konnte daher Paulsen die Lage der allgemeinen Bildung auf der Universität für Hörer aller Fakultäten so beschreiben: "Gegenwärtig kann man die Ansicht als die herrschende bezeichnen, daß die allgemeine Bildung auf dem Gymnasium im ganzen zum Abschluß gebracht wird. Wenigstens wird das für die juristische und medizinische Fakultät gelten; ihre Angehörigen sind in den Hörsälen der philosophischen Fakultät (...) nicht mehr allzu häufig zu finden. Sie wenden sich gleich zum Fachstudium ..." (421) Diese Abwendung von der neuhumanistischen Universitätskonzeption einer allgemeinen Bildung wurde durch zwei Faktoren vorangetrieben: zum einen wurden die Unterrichtsfächer des neuhumanistischen Gymnasiums immer mehr erweitert und ihre Erarbeitung intensiviert, so daß von einer vertieften Vermittlung der allgemeinen Bildung an den höheren Schulen gesprochen werden kann, die nicht unbedingt auf eine Weiterführung an der Universität angewiesen war; zum zweiten, und das ist das durchschlagendste Moment, schritt die Spezialisierung innerhalb der Wissenschaften so rasch voran, daß der Anspruch auf Qualifizierung in

mehreren wissenschaftlichen Bereichen zunehmend weniger zu realisieren war. Weder gelang es Medizinern und Juristen, sich über ihr Fachgebiet, das sich ständig ausweitete, hinaus die Wissensgebiete der philosophischen Fakultät zu erschließen, noch machte die Spezialisierung vor den Disziplinen der philosophischen Fakultät selbst halt. Philologische, historische und mathematische wie auch philosophische Studien waren immer weniger enzyklopädisch ausgerichtet, vielmehr differenzierten sie sich vom Gegenstand und von der Methode her in so starkem Maße, daß Studenten anderer Fakultäten den Vorlesungen nicht ohne weiteres mehr folgen konnten. In jedem Fall waren dadurch die traditionellen Formen einer allgemeinen enzyklopädisch orientierten Bildung zunichte gemacht.

Dagegen ist es erstaunlich, daß die staatlichen Prüfungsordnungen für Lehramtskandidaten am Ziel einer allgemeinen Bildung unbedingt festhalten. Diese Tendenz ist in den Prüfungsordnungen für die Lehramtskandidaten sogar bis heute erhalten geblieben. So sehr sich die Inhalte geändert haben, die die sog. allgemeine Prüfung für Lehrer umfaßt, so wenig ist doch die Kontinuität der Versuche zu übersehen, dem zukünftigen Lehrer über seine jeweiligen Fachgrenzen hinaus eine allgemeine Ausbildung zukommen zu lassen. Die staatlichen Prüfungsordnungen halten in der Folgezeit auch gegen den Widerstand universitärer Fachvertreter an dieser Orientierung fest.

Es ist zu fragen, welche Ursachen diese Entwicklung hat und welche Ziele die Vermittlung einer allgemeinen Bildung für Lehrer verfolgte. Da in allen anderen Studiengängen an der Universität die ursprüngliche Forderung nach einer allgemeinen Bildung ständig abgebaut wurde, sie sich aber für die Ausbildung der Lehrer an den höheren Schulen bis heute durchsetzte, liegt die Vermutung nahe, daß sich die Notwendigkeit einer fachübergreifenden Ausbildung des Lehrers aus seinen besonderen Funk-

tionen und seiner Tätigkeit herleitete. Wir stellen dazu die folgende T h e s e auf:
Die bis heute andauernden Versuche, gerade für Lehrer in ihrem Studium ein Gegengewicht gegen die Spezialisierung zu schaffen, beziehen sich auf die spezifische kulturelle Funktion des Lehrers. Diese kann man dahingehend definieren, daß der Lehrer die Integration der Schüler in die Gesellschaft leisten oder zumindest vorbereiten muß. Allen Versuchen einer fachübergreifenden Lehrerausbildung liegt das Streben zugrunde, den Lehrer zur Wahrnehmung dieser Integrationsfunktion dadurch zu befähigen, daß er selbst die Borniertheit seiner praktischen Tätigkeit durch ihre bewußte Integration in einen umfassenden Zusammenhang aufzuheben vermag. Die Kernaussage lautet, daß den unterschiedlichsten Versuchen, seit Beginn des 19. Jahrhunderts eine fachübergreifende Ausbildung des Lehrers zu institutionalisieren, diese gleichbleibende Funktion zugrunde liegt. Dies schließt nicht aus, daß dennoch Formen und Inhalte beträchtlich variieren, an denen diese Integrationsfähigkeit ausgebildet werden soll.
Die neuhumanistischen Bildungs- und Universitätstheoretiker sahen die Lösung des Integrationsproblems darin, daß der Lehrer ein umfassender Gelehrter werden solle, der in der theoretisch-wissenschaftlichen Tätigkeit nicht die Aneignung fachspezifischer Teilkenntnisse anstrebt, sondern darauf aus ist, "alles Einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen, und in einen großen Zusammenhang einzutragen in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis". (422) Der Integrationsmodus, der hier angestrebt wird, ist die theoretische Einsicht in wissenschaftliche Gesamtzusammenhänge durch den schöpferischen Denkakt des Individuums. Seitdem das neuhumanistische Bildungsideal Einfluß auf die deutsche Universitätsentwicklung gewann, setzt sich der Anspruch

durch, daß die Form der Integration der individuellen Tätigkeit in den sozialen Zusammenhang wissenschaftlich abgeleitet werden muß. Er gilt von da ab für alle, die auf der Universität ausgebildet werden, also auch für die zukünftigen Lehrer der höheren Schulen.
Zugleich entwickelten sich jedoch daneben andere Prinzipien der Integration, die insbesondere im Zeitalter der Reaktion, das auf den Wiener Kongreß 1814 folgte, an Bedeutung gewannen. Neben der universal-theoretischen Ausrichtung forderten staatliche Stellen in zunehmend stärkerem Maße auch die Anerkennung religiös-sittlicher und staatstreuer Normen und Verhaltensmuster, insbesondere für die Lehrer. Eine Circular-Verfügung vom 12. Juli 1824 schreibt nachdrücklich vor: "Bei Anstellungen im Lehrfach ist von dem unabänderlichen Grundsatz auszugehen, daß öffentl. Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftl. Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderbl. Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern daß der letztere neben der wissenschaftl. Bildung auch darin besteht, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams gegen den Landesherrn und den Staat zu erwecken und zu befestigen, und daß daher Lehrstellen nur denjenigen, die auch in dieser letztgedachten Beziehung volles Vertrauen verdienen, übertragen werden sollen." (423)
Auch zu Beginn des 19. Jahrhunderts hält sich die Integrationsfunktion der fachübergreifenden Ausbildung durch. Stellvertretend dafür stehen die Äußerungen Nohls aus dem Jahre 1927, der hinsichtlich des pädagogischen Teils der fachübergreifenden Studien betont: "Der Sinn der pädagogischen Kollegs und Seminare wird darum auch nicht die Einführung in die pädagogische Technik sein, sondern zu allererst die Rechtfertigung der pädagogischen Arbeit vor sich selbst im Zusammenhang des geistigen Daseins, damit der junge Mensch weiß, w e l c h e S t e l l e

e r i m K r e i s d e s G a n z e n e i n -
n i m m t, und ihm das Eigenwesen der pädagogischen Grundhaltung gegenüber den fremden Anforderungen des Lebens gewiß wird." (424)

Gleichfalls ordnen auch die seit 1969 entstandenen Ausbildungskonzeptionen für Lehrer den fachübergreifenden Studien Funktionen zu, die besonders den sozial integrierenden Aspekt der Lehrertätigkeit herausstellen und befördern sollen. Dies konnte die Analyse der Intentionen, die heute mit der Einrichtung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien - als der neuen Form fachübergreifender Ausbildung - verbunden sind, nachweisen. Die Zielsetzungen "Realisierung von Chancengleichheit" und "Sicherung der sozialen Mobilität" der Schüler, die in der Dokumentenanalyse als Hauptziele erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien ausgemacht werden konnten, betonen die Einbettung der Lehrertätigkeit in den sozialen Zusammenhang von Erziehungsprozessen. Hier geht es nicht mehr wie in der neuhumanistischen Variante um die Fähigkeit, das Einzelwissen in den Gesamtzusammenhang der theoretischen Erkenntnis einordnen zu können, sondern darum, die eigenen berufliche Tätigkeit als gesellschaftliche Tätigkeit zu begreifen.

Diese Beispiele aus verschiedenen Stadien der Entwicklung der Lehrerausbildung sollten darauf verweisen, daß die F u n k t i o n der fachübergreifenden Ausbildungselemente - angefangen von der neuhumanistischen Konzeption der allgemeinen Bildung bis zu den heutigen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteilen - konstant geblieben ist. Sie besteht in dem Versuch, die Begrenztheit der individuellen Tätigkeit durch ihre Einordnung in einen umfassenden Zusammenhang aufzuheben. Daß die Realisierung dieser Aufgabenstellung für den Lehrer besonders dringend ist, ist seiner kulturellen Funktion zuzuschreiben, die Integration der Schüler in die Gesellschaft vorzubereiten.

Auch wenn die Kontinuität dieser Problemstellung nicht eindringlich genug betont werden kann, so darf dennoch die Darstellung der historisch variierenden Lösungsversuche nicht vernachlässigt werden. Die folgenden Ausführungen werden daher auf die Veränderungen von Form und Inhalt der fachübergreifenden Ausbildung für die Lehrer der höheren Schulen eingehen. Dabei werden die sozial-ökonomischen Prozesse mitberücksichtigt, die als Ursache der Wandlungen fachübergreifender Studienelemente angesehen werden müssen.

2.2.2 Trennung von Allgemeinbildung und Spezialisierung im Studium

Die Entwicklung, die die fachübergreifende Ausbildung seit ihrem Beginn mit der neuhumanistischen Konzeption der allgemeinen Bildung genommen hat, kann als ständiger Prozeß des Abbaus der neuhumanistischen Prinzipien und Formen beschrieben werden. Trotzdem ist nicht zu übersehen, daß die von Humboldt realisierte Konzeption bis heute richtungsweisende Bedeutung für Reformen der universitären Lehrerausbildung hat. Dies ist daran zu erkennen, daß sie positiver oder negativer Bezugspunkt unterschiedlichster Reformenentwürfe geblieben ist.(425)

Im Prozeß der Aushöhlung des neuhumanistischen universitären Bildungsideals wurde die Vorstellung des universal gebildeten Gelehrten, wie sie das Edikt von 1810 für den Lehrer festhielt, immer mehr preisgeben. Vor allem die Universitätsprofessoren drängten auf eine größere Spezialisierung der Studien. Diese Forderung trug dem immensen Wachstum wissenschaftlicher Erkenntnis, das sich seit dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts ständig beschleunigte, Rechnung. Die staatlichen Stellen dagegen drängten weiterhin auf die Beibehaltung der allgemeinen Studien für Lehrer und richteten sich

gegen eine allzu enge Spezialisierung der Lehramtskandidaten. Sie beabsichtigten damit, die zukünftigen Lehrer frühzeitig mit dem Gedanken vertraut zu machen, "es werde von ihnen nicht die ausschließliche Vertretung eines wissenschaftlichen Spezialfaches, sondern die Beteiligung an der gesammten pädagogischen und didaktischen Aufgabe der Schule erwartet". (426)
So entwickelte sich ein Antagonismus zwischen den Bestrebungen der Universitätsgelehrten und denen der staatlichen Behörden, die versuchten, die Lehrerausbildung mehr an den Bedürfnissen der Schule nach umfassend qualifizierten Lehrern zu orientieren. In den Prüfungsordnungen wurde zwischen diesen widerstreitenden Tendenzen ein Kompromiß derart gefunden, daß sowohl die Spezialisierung in den Fachwissenschaften berücksichtigt als auch eine allgemeine Bildung in modifizierter Form beibehalten wurden. Einen Wendepunkt in der Entwicklung zur Diskriminierung von Fachprüfung und allgemeiner Prüfung stellt das Reglement für die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts vom 12. Dezember 1866 dar (427), das zum erstenmal strikt trennt zwischen der Prüfung für die "allgemeine Vorbildung, welche jeder, der sich dem Lehramte widmet, besitzen muß" und der Prüfung für "die speziellen wissenschaftlichen Fächer, in denen der Kandidat zu unterrichten beabsichtigt" (§ 9). Die Regelungen, die das Edikt von 1866 trifft, erwecken sogar den Anschein, als sei hier der fachwissenschaftlich spezialisierten Ausbildung der Vorzug gegeben. Denn Mittelpunkt der Prüfungsordnung sind die Erläuterungen über die Fächerkombinationen, die der Student wählen kann. Die Forderungen für die allgemeine Prüfung werden im Vergleich dazu nachlässig behandelt, die Absolvierung dieser Prüfung liegt sogar

im Belieben der Prüfer: "Im Uebrigen bleibt der Kommission überlassen, von einer Erforschung der allgemeinen Bildung soweit a b z u s e h e n, als sie durch ein vorzügliches A b i t u r i e n t e n - Z e u g n i s außer Frage gestellt ist." (§ 10, Hervorhebungen im Text des Reglements) Man besteht lediglich auf einer Prüfung in Pädagogik, weil Pädagogik nicht zu den Unterrichtsfächern der höheren Schule zählt. Hier sieht es also so aus, als würden sich die Inhalte der allgemeinen Prüfung mit den Anforderungen der gymnasialen Ausbildung decken und gegenüber diesen auch keine eigenständigen Funktionen im Ausbildungsgang der Lehrer mehr innehaben. Dieser Eindruck täuscht jedoch. Die Prüfungsordnung aus dem Jahre 1887 zeigt, daß die fachübergreifende Ausbildung der Lehramtskandidaten eine eigenständige Funktion gegenüber der allgemeinen Ausbildung am Gymnasium beibehält. Sie geht ausdrücklich von einer Prüfung der allgemeinen Bildung, die den Anforderungen des Abiturs ähneln könnte, ab, behält aber trotzdem Anforderungen bei, "welchen alle Candidaten ohne Unterschied ihres Lehrgebietes zu entsprechen haben". (428)

2.2.3 Ablösung von der neuhumanistischen Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert

2.2.3.1 Anbindung der Allgemeinbildung an religiöse Normen

Die Änderungen in Funktion und Inhalt der fachübergreifenden Studien, die sich seit dem Edikt von 1810 herausbildeten und in der Prüfungsordnung von 1887 offensichtlich wurden, sollen im folgenden analysiert werden. Bereits kurz nachdem die neuhumanistische Konzeption einer allgemeinen Bildung für Lehrer per Verordnung rechtlich gültig war, wurde sie in einem ihrer charakteristischen Elemente wieder eingeschränkt. Wissenschaftliche

Erkenntnis und allseitige Entfaltung der Persönlichkeit galten nicht mehr als die wertvollsten Bildungsziele, sondern die Ausbildung staatstreuer Gesinnungen wurde zur gleichrangigen Aufgabe fachübergreifender Studien bestimmt. Dafür waren vor allem die politischen Veränderungen in Preußen nach dem Wiener Kongreß 1814 maßgebend. Der große nationale Umschwung, den die neuhumanistischen Theoretiker im Denken vorwegnehmen wollten, trat auch nach dem Wiener Kongreß 1814 nicht ein. Die Zersplitterung Deutschlands blieb bestehen, die politische Herrschaft der Fürsten und des Adels wurde aufrechterhalten, die ersehnte politische Macht des Bürgertums nicht erreicht. Gerade umgekehrt waren die Mitglieder des deutschen Bundes, der 1814 gegründet wurde, bestrebt, alle Bewegungen, die auf nationale Einigung und die Durchsetzung bürgerlicher Rechte gerichtet waren, zu unterdrücken. Die Niederhaltung oppositioneller Bewegungen machte auch vor Lehrern und Schülern nicht halt. Während zur Blütezeit der neuhumanistischen Bildungsideen in Gymnasium und Lehrerausbildung an der Universität nichts so hoch eingeschätzt wurde wie wissenschaftliches Denken und die Besinnung auf das griechische Altertum, waren die staatlichen Behörden nach 1815 eifrig bemüht, gegen das "Heidentum" in der neuhumanistischen Konzeption anzugehen und wieder einer engen Bindung an religiös-sittliche Werte den Vorrang zu geben. Diese Kampagne erreichte mit der Berufung Eilers' zum "vortragenden Rat für das höhere Unterrichtswesen" 1840 ihren Höhepunkt, der die Universitäten beschuldigte, "daß sie ihrer Aufgabe, Staats- und Kirchendiener zu erziehen, nicht gerecht würden; es gäbe auf ihnen sogar Lehrer, die 'Staats- und Kirchenverwüster' bildeten". (429)

Bereits nach 1815 begann diese Orientierung auf eine staatstreue, religiös betonte Erziehung sich auch in den höheren Schulen und in der Ausbildung ihrer Lehrer durch-

zusetzen. Dies kommt weniger in den Prüfungsordnungen als in den zahlreichen preußischen Circularverfügungen zum Ausdruck. Sie zeugen davon, daß seit spätestens 1820 neben der wissenschaftlichen Qualifikation auf die staatstreue Gesinnung des Lehrers Wert gelegt wurde.(430)

In der Prüfungsordnung von 1831 deutet sich dieser Umschwung dadurch an, daß die Theologie als Prüfungsfach aller Kandidaten im Gegensatz zu den Regelungen des Edikts von 1810 aufgenommen ist. (431) Seit 1831 bis zur Prüfungsordnung von 1917 war die religiös-sittliche Orientierung eine zentrale Komponente der fachübergreifenden Ausbildung für die Lehrer der höheren Schulen, die vorrangig über theologische Studien in der fachübergreifenden Ausbildung vermittelt werden sollte. Im Zeitraum von etwa 1820 - 1917 tritt also neben den neuhumanistischen Integrationsmodus, bei dem es immer auf die Einbettung des jeweiligen Einzelwissens in den Gesamtzusammenhang wissenschaftlicher Erkenntnis ankam, eine Form der Staatserziehung, die die Integration in den sozialen Zusammenhang durch die Verbindlichmachung religiös-sittlicher Normen und Werte zusätzlich abzusichern suchte. Diese Form war ein Mittel der politischen Reaktion, um oppositionelle Bewegungen gegen die herrschenden Kreise zu unterdrücken. Den Lehrern oblag es, den Schülern die staatstreue Gesinnung einzupflanzen. Zu diesem Zwecke wurden sie selbst politisch überprüft, wozu das seit 1826 eingeführte Probejahr für Lehramtsanwärter ausdrücklich vorgesehen war. Das beweist eine Verfügung des Kultusministeriums vom 16. März 1833: "Das Probejahr giebt dem Provinzial-Schulkollegium eine sichere und schickliche Gelegenheit, die Kandidaten vor ihrer Anstellung auch in Hinsicht ihrer sittlich-religiösen Denk- und Handlungsweise und insbesondere ihrer politischen Grundsätze genauer kennen zu lernen, und das Ministerium hegt zu dem Provinzial-Schulkollegium das wohlgegründete Vertrauen, daß dasselbe diese Gelegenheit sorgfältig benutzen werde." (432)

2.2.3.2 Ablösung der Allgemeinbildung von den alten Sprachen als Ausdruck neuer beruflicher Anforderungen

Trotz dieser Versuche reaktionärer politischer Kreise, die fachübergreifende Lehrerausbildung zur Vermittlung einer Untentanengesinnung einzusetzen und in Verbindung mit anderen disziplinierenden Maßnahmen die Lehrer zu angepaßtem Verhalten in der Schule zu zwingen, konnte dennoch die Wissenschaftsorientiertheit der Humboldtschen Konzeption nicht aufgegeben werden. Dazu zwang die fortschreitende Verwissenschaftlichung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen. Bereits im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Produktionsprozeß und in Instrumente zur Leitung gesellschaftlicher Prozesse zu einem dominanten Bezugspunkt aller wissenschaftlichen Forschung und Lehre. (433) Diese veränderte Stellung der Wissenschaft für die Beherrschung vorrangig ökonomischer Prozesse setzte etwa mit der Ausbreitung der industriellen Revolution um 1840 ein. Gleichzeitig zeichnet sich ein Wandlungsprozeß in Inhalt und Organisation des Bildungswesens ab, in dessen Verlauf auch die Formen der fachübergreifenden Lehrerausbildung erheblich modifiziert werden. Obwohl das neuhumanistische Postulat der Wissenschaftsorientiertheit der Lehrerausbildung aufrechterhalten wurde, ist unübersehbar, daß die staatlichen Prüfungsordnungen immer mehr von den Inhalten abrücken, die seit Humboldts Reform verbindlich waren. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird das Studium der griechischen Sprache als Ausbildungselement der allgemeinen Prüfung für Lehrer in Preußen eliminiert. Dies geschieht in der Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887, in der die Fächer der fachübergreifenden Ausbildung auf Theologie, Philosophie, deutsche Sprache und Pädagogik reduziert werden. (434) Für die Ausbildung der Lehrer an höheren

Schulen entfällt damit das neben der Philosophie gewichtigste Bildungselement des antikischen, neuhumanistischen Gelehrtenideals. Diese Eliminierung signalisiert die tiefgreifenden Wandlungen in der wissenschaftlichen Ausbildung, die sich seit der Humboldtschen Universitätsreform herausgebildet hatten und auf die im folgenden eingegangen wird:

Bei der Darstellung der sozialen Grundlagen der neuhumanistischen Hochschulreform hatten wir festgestellt, daß sich das praxisferne Bildungsideal für die gelehrten Stände nur deshalb zu Beginn des 19. Jahrhunderts durchsetzen konnte, weil die wissenschaftliche Tätigkeit der Hochschulabsolventen nicht unmittelbar für das Funktionieren und die Weiterentwicklung des Produktionsprozesses benötigt wurde. Die Universitätsabsolventen arbeiteten vielmehr im Staatsdienst als dessen Repräsentanten oder auch im Kirchendienst. Ihre Aufgabe bestand vor allem in der Setzung, Vermittlung und Überwachung der Einhaltung gesellschaftlicher Normen und Werte, sie war vorrangig ideologischer Natur. Die neuhumanistische Bildung sollte ausdrücklich für die Bewältigung dieser Aufgaben keine praktische Anleitung geben, sondern durch griechische und philosophische Studien eine allgemeine Geisteshaltung der zukünftigen Staatsbeamten herausbilden, die diese von der Masse der Bevölkerung abhob und ihre Elitefunktion sowohl nach außen als auch für sie selbst legitimierte.

In dem Maße jedoch, wie die wissenschaftliche Arbeit der akademisch ausgebildeten Fachkräfte die Leitung ökonomischer Prozesse zum Inhalt hatte, wurde eine Ausbildung obsolet, die jegliche Orientierung auf praktische Bedürfnisse der Gesellschaft ablehnt.

Die industrielle Entwicklung, die durch die Erfindung zahlreicher neuer Maschinen zwischen 1840 und 1850 einen gewaltigen Aufschwung nahm (435), erforderte zur Integration dieser Maschinensysteme in den Produktionsprozeß

zunehmend wissenschaftlich qualifizierte Techniker. Die Universitäten und ihre schulischen Vorbereitungsanstalten, die neuhumanistischen Gymnasien, gehen auf diese Entwicklung, die eine Veränderung in Ziel und Inhalt ihrer Ausbildung nötig gemacht hätte, jedoch nicht ein und beharren auf der Vorrangstellung altphilologischer Studien, obwohl bereits seit etwa 1830 heftige Zweifel darüber auftauchten, ob mit ihnen alle gesellschaftlichen Ausbildungsbedürfnisse abgedeckt werden können. (436)

Aufgrund der unnachgiebigen Haltung, die die Verfechter der neuhumanistischen Bildungskonzeption einnahmen, bildeten sich neben den bestehenden Anstalten (neuhumanistisches Gymnasium und Universität) neue Hochschul- und Schulinstitutionen heraus, die den Ausbildungsbedürfnissen im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich entsprachen: die höheren Fachhochschulen und die Technischen Hochschulen sowie die Realschulen I. Ordnung. (437) Ihre Entwicklung im 19. Jahrhundert ist geprägt vom Kampf um die Gleichstellung mit den traditionellen Institutionen des höheren Schulwesens. Denn obwohl Realschulen I. Ordnung und Technische Hochschulen am besten in der Lage waren, die Vermittlung der Kenntnisse zu befördern, die dringend für die fortschreitende industrielle Entwicklung benötigt wurden, waren sie nicht als gleichwertige höhere Bildungsanstalten neben neuhumanistischem Gymnasium und Universität anerkannt. Das hervorstechendste Merkmal dieser Minderbewertung war, daß den Absolventen der Realschule I. Ordnung der Zugang zur Universität während des gesamten 19. Jahrhunderts versperrt war. (438) Dadurch entstand die kuriose Situation, daß die neuhumanistischen Gymnasien ihre altphilologisch gebildeten Schüler nicht nur zu Universitätsstudien entließen, die für die traditionellen Staatstätigkeiten ausbildeten. Vielmehr waren sie auch Vorbereitungsanstalten für technische und gewerbliche Berufe mit oder ohne nachfolgende Fachhochschulausbildung. (439) Die Realschul-

absolventen dagegen, die eine entsprechende Vorbildung für naturwissenschaftliche und technische Studien besaßen, waren von den weiterführenden Studien und damit von der Berechtigung für höhere wirtschaftliche und technische Berufe ausgeschlossen. (440)
Erst 1870 zeigten sich die Universitäten zu ersten Zugeständnissen bereit. Durch Verfügung vom 7. Oktober 1870 ließ man Absolventen der Realschule I. Ordnung zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen an der philosophischen Fakultät der Universität zu. Diese Studenten erhielten das Recht auf Zulassung zum examen pro facultate docendi und auf Anstellung im höheren Schuldienst. (441) Damit wirkten sich zum erstenmal die Veränderungen in der Struktur wissenschaftlicher Berufe auch auf die Ausbildung für die Lehrer des höheren Schulamts aus. Die Verfügung vom 7. Oktober 1870 eröffnete die Möglichkeit, daß solche Lehrer an höheren Schulen unterrichteten, die selbst nicht die neuhumanistische gymnasiale Ausbildung durchlaufen hatten.
Obwohl es damit bereits Lehrer gab, die in ihrer Schulausbildung keinen griechischen Unterricht durchlaufen hatten, waren weiterhin griechische Studien im Rahmen der fachübergreifenden Ausbildung für Lehrer verbindlich. Dies hatte die Prüfungsordnung von 1866 ausdrücklich bekräftigt. (442) Man muß jedoch feststellen, daß spätestens mit dem Erlaß von 1870 die Griechisch-Prüfung in der fachübergreifenden Lehrerausbildung zum Anachronismus wurde. Die Abschaffung der alten Sprachen, die die Prüfungsordnung von 1887 endlich durchsetzte, war spätestens seit 1870 überfällig.
Für diese These sprechen ebenfalls die Wandlungen in denjenigen Berufen, auf die die Humboldtsche Bildungskonzeption ursprünglich zugeschnitten war: auch die Tätigkeiten im staatlichen Bereich ändern sich im Laufe des 19. Jahrhunderts derart, daß eine Vorbildung in griechi-

schen Studien zunehmend dysfunktional wurde. Dies gilt in besonderem Maße für die staatliche Verwaltung in Preußen. Die leitenden Positionen in Regierungs- und Verwaltungsämtern nahmen Juristen ein, die die neuhumanistischen Ausbildungsinstitutionen durchlaufen hatten. Ihr Verständnis für wirtschaftliche und technische Fragen war gering, den industriellen Interessen standen sie vielfach fremd gegenüber. Dies wurde umso hinderlicher, je mehr der Staat im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch eine aktive Wirtschaftspolitik Einfluß auf die ökonomische Entwicklung nahm. Im staatlichen Verwaltungsapparat waren daher Juristen notwendig, denen wirtschaftliche und gewerbliche Probleme vertraut waren. Daß die Juristen im Staatsdienst diese Qualifikationen nach der Gründung des deutschen Reiches 1871 noch nicht besaßen, beklagt Bismarck im Jahre 1877 in einem Brief an Kaiser Wilhelm I., in dem er bedauert, "daß er auf dem Gebiete der inneren Verwaltung nicht genügend Beistand in seiner Politik finde, im Interesse der Industrie Reformen anzubahnen". (443)
Im Verlauf des 19. Jahrhunderts - so konnten wir feststellen - hat sich die Struktur wissenschaftlicher Berufe und die Ausbildung für wissenschaftliche Tätigkeiten zunehmend nach den Erfordernissen der industriell-technischen Entwicklung ausgeprägt. Die Bedeutung berufsvorbereitender Studien, die sich am Humanitätsideal der Antike ausrichteten, ist zunehmend geschwunden. Dies blieb nicht ohne Folgen für den Tätigkeitsbereich und die Ausbildung des Lehrers an höheren Schulen. Zum einen ändert sich die Struktur der Schülerschaft. Die Lehrer unterrichteten nicht mehr nur an den neuhumanistischen Gymnasien, wie es das Edikt von 1810 vorsah, sondern sie wurden auch an den Realschulen I. Ordnung, die mit der neuhumanistischen Bildung wenig zu tun hatten, eingesetzt. (444) Diese Absolventen der Realschule I. Ordnung konnten mit einer an der Antike orientierten Gei-

steshaltung, die ihnen die Lehrer hätten vermitteln sollen, in ihren späteren Berufen wenig anfangen. Sie traten vorrangig in gewerbliche, kaufmännische und technische Berufe ein, in denen andere als praxisferne Qualifikationen benötigt wurden. Schon durch die Umschichtungen in der Schülerschaft wurden die altphilologischen Studien in der fachübergreifenden Ausbildung der Lehrer funktionslos. Zum zweiten rekrutierte sich die Lehrerschaft an höheren Schulen in dem Maße immer mehr aus Studenten, die keine neuhumanistische Schulbildung besaßen, wie diese zu den Universitätsstudien und damit zum examen pro facultate docendi zugelassen wurden.(445) Dieser Kreis der Lehramtsanwärter mußte einiges an altphilologischen Studien nachholen, sollten die Anforderungen der fachübergreifenden Ausbildung erfüllt werden.

2.2.3.3 Orientierung der Allgemeinbildung auf den Beruf des Lehrers durch die Einführung einer praktischen Ausbildung, die Herauslösung der Pädagogik aus der Philosophie und ihre Konstituierung als Berufswissenschaft

Eine dritte, für die Umstrukturierung der Lehrerausbildung entscheidende Konsequenz brachten die Veränderungen wissenschaftlicher Berufe und ihrer Ausbildung mit sich. Je mehr sich das Bildungswesen an den neuen Bedürfnissen orientierte, die die wissenschaftlich-technische Entwicklung hervorrief, desto unglaubwürdiger wurde es, daß die wissenschaftlichen Studien der Lehrer sich am Humboldtschen Postulat der Zweckfreiheit orientieren sollten. Die totale Negation des Berufsinteresses, wie sie die neuhumanistischen Reformer erstrebt hatten, verlor ihre uneingeschränkte Gültigkeit. Immer stärker wurden Klagen laut, daß sich der Abstand zwischen Schule und Universität vergrößere und daß die Lehrerausbildung

den Bedürfnissen der Schule nicht genügend Rechnung trage. (446) Auf zwei Wegen versuchte man in Preußen, diesem Mangel abzuhelfen und die Lehrerausbildung mehr den Anforderungen der schulischen Situation anzupassen: die wichtigste Maßnahme wurde im Jahre 1890 durch die Einführung einer praktischen Ausbildung für Lehrer an höheren Schulen eingeleitet. Die "Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890" (447) legte fest, daß jeder Lehramtsanwärter eine zweijährige praktische Ausbildung durchlaufen müsse, ein Seminarjahr und ein Probejahr. Die Einführung des Seminarjahres war das eigentlich Neue an dieser Regelung, das Probejahr - bereits im Jahre 1826 eingeführt - wurde beibehalten. (448) Auch die Aufgabe des Probejahres, wie sie 1826 formuliert wurde, blieb bestehen, dem Kandidaten Gelegenheit zur praktischen Erprobung seines Lehrgeschicks zu geben. Dies sollte im Seminarjahr dadurch vorbereitet werden, daß der Kandidat "mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und insbesondere mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt zu machen" sei. (449) Die Herstellung eines Praxisbezuges in der Lehrerausbildung wurde auf die zweite Ausbildungsphase nach dem Universitätsstudium verschoben. Die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung, die heute noch besteht, hat hier ihren historischen Ursprung. Sie entstand aus den Widersprüchen, in die die universitäre Ausbildung gegen Ende des 19. Jahrhunderts verwickelt war. Zum einen ließ sich nicht länger verheimlichen, daß eine Lehrerausbildung Humboldtscher Prägung, die nur Gelehrtenausbildung sein wollte und auf die Bedürfnisse der Schule keine Rücksicht nahm, den Abstand zwischen Schule und Universität eher größer als kleiner werden ließ; unter diesem Gesichtspunkt war die Vermittlung praktischer schulischer Anforderungen unausweichlich geworden. Zum anderen jedoch wies man dem

Humboldtschen Ideal einer wissenschaftlichen Bildung, die an keine Zwecke des praktischen Lebens gebunden ist, weiterhin so viel Bedeutung zu, daß man die praktische Berufsausbildung nicht in die Universitätsstudien integrierte, sondern auf eine eigenständige, nachgeordnete Phase verschob. Die heute noch existierende Trennung der Lehrerausbildung in Studien an der Universität und Referendarausbildung spiegelt den nachhaltigen Einfluß des neuhumanistischen Bildungsideals für die Gestaltung universitärer Studien in Deutschland wider.
Der zweite Weg, den man einschlug, um Lehrerstudenten auf ihre zukünftige Arbeit in der Schule vorzubereiten, bestand in einer weiteren Umorientierung der fachübergreifenden Ausbildung während der ersten Studienphase.
Zu Ende des 19. Jahrhunderts bestanden folgende Anforderungen in der fachübergreifenden Lehrerausbildung: die Prüfungsordnungen von 1887 und 1898 stimmen in den Inhalten der fachübergreifenden, sog. allgemeinen Prüfung überein. Es werden Kenntnisse in Religion, Philosophie, Pädagogik und deutscher Literatur verlangt. Im einzelnen wird mit fast gleichlautenden Formulierungen festgelegt:

- in der Religionslehre soll der Kandidat nachweisen, daß er sich "mit dem Inhalte und Zusammenhange der heiligen Schrift" bekannt gemacht habe, eine "allgemeine Übersicht über die Geschichte der christlichen Kirche" hat sowie die "Hauptlehren ihrer Confession" kennt. (450)

- in der Prüfung über deutsche Literatur muß der Kandidat den Nachweis erbringen, daß er "classische Werke der neueren deutschen Literatur mit Verständnis gelesen" hat (451) und daß ihm "deren allgemeiner Entwicklungsgang namentlich seit dem Beginne ihrer Blüteperiode im 18. Jahrhundert bekannt ist". (452)

Während diese Regelungen bereits der Prüfungsordnung von 1866 zu entnehmen waren, werden in den Regelungen von 1887 und 1898 zum erstenmal die Anforderungen in Philosophie und Pädagogik präzisiert. Zwischen den Formulierungen bestehen auf den ersten Blick nur geringfügige Unterschiede, die jedoch bei näherer Betrachtung auf einen Bedeutungswandel der fachübergreifenden Prüfung um die Jahrhundertwende hinweisen. Die Prüfungsordnung von 1887 trennt noch nicht zwischen philosophischen und pädagogischen Anforderungen wie die aus dem Jahre 1898, sondern Philosophie und Pädagogik werden in einem Komplex zusammengefaßt. Es heißt in § 26.16 unter der Überschrift Philosophie und Pädagogik: "1. Von jedem Candidaten ohne Unterscheidung des Studiengebietes wird erfordert Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze, der Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und der wesentlichsten zu ihrer philosophischen Erklärung eingeschlagenen Richtungen, Bekanntschaft mit den philosophischen Grundlagen der Pädagogik und Didaktik und mit den wichtigsten Thatsachen ihrer Entwickelung seit dem 16. Jahrhundert. Ferner hat sich jeder Candidat darüber auszuweisen, daß er eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen habe. In der Geschichte der Philosophie muß jeder Candidat über die Hauptmomente bestimmt orientirt sein". (453) Die Pädagogik präsentiert sich hier ungebrochen als philosophisch-historische Disziplin mit geringem Eigengewicht in der Ausbildung. Ihr Studium geht fast gänzlich in den philosophischen Inhalten auf.
Anders in der Prüfungsordnung von 1898. Philosophie und Pädagogik werden getrennt aufgeführt (§ 10, Abs. 2 Philosophie, Abs. 3 Pädagogik). Man kann dies als Reflex der Tatsache werten, daß sich die Pädagogik um die Jahrhundertwende von der Philosophie emanzipierte und als eigenständige Fachdisziplin zu entwickeln begann. Unter dem Einfluß der Lebensphilosophie konstituierte sich die

geisteswissenschaftliche Pädagogik als historische Disziplin, die sich u.a. mit der Auslegung von Texten befaßte. Die interpretierende Tätigkeit sollte das Selbstverständnis, die Intentionen und die Begründungen der am Erziehungsprozeß Beteiligten erarbeiten. Ganz in diesem Sinne sieht es die Prüfungsordnung von 1898 auch als das Wesentlichste an, daß der Lehramtskandidat über die wichtigsten Erscheinungen in der Entwicklung der Pädagogik seit dem 16. Jahrhundert Bescheid weiß (§ 10.3). Zusätzlich tritt eine neue Funktion pädagogischer Studien auf, die vordem als Zweckbestimmung wissenschaftlicher Studien undenkbar gewesen wäre und die den Umbruch um die Jahrhundertwende signalisiert. Vom Kandidaten wird erfordert, daß er durch seine pädagogischen Studien an der Universität "bereits einiges Vorverständnis für die Aufgaben seines künftigen Berufes gewonnen hat" (§ 10.3). Zum erstenmal erscheint in den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt eine Regelung, die die Tatsache anerkennt, daß das Universitätsstudium des Lehrers zugleich eine Form der Berufsvorbereitung ist.
Die Prüfungsordnung von 1898 paßt mit der Veränderung der fachübergreifenden Ausbildung auch die erste Phase des Lehrerstudiums den Ausbildungsbedürfnissen des Preußischen Staates um die Jahrhundertwende an. Die pädagogischen Studien erhalten gegenüber den philosophischen einen eigenen Stellenwert für den Lehrer als erste theoretische Einführung in die Aufgaben seines Berufes.
In drei Punkten weicht die Lehrerausbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts von ihrem Ausgangspunkt, dem Edikt für das examen pro facultate docendi von 1810, ab:

1. der Lehrer wird nicht mehr universal in allen Fächern der philosophischen Fakultät ausgebildet. Sein Studium ist vielmehr aufgeteilt in ein fachwissenschaftliches und ein fachübergreifendes Studium, das in modifizierter Form die Tradition der allgemeinen Prüfung Humboldtscher Prägung fortsetzt (PO 1866).

2. Die Modifikationen der allgemeinen Prüfung sind:
   - die Betonung der Religionsausbildung als Vermittlung von religiös-sittlichen Normen und Werten (PO 1831),
   - der Wegfall der altphilologischen Sprachen (PO 1887),
   - die Herauslösung der Pädagogik aus der Philosophie; der Pädagogik wird die Aufgabe der Vermittlung eines Berufsverständnisses zugestanden (PO 1898).
3. Den Universitätsstudien wird eine zweite Phase nachgeordnet, in der der Lehrer praktisch in seinen Beruf eingeführt wird (PO 1890).

2.2.4 Entwicklung der fachübergreifenden Lehrerausbildung im 20. Jahrhundert

2.2.4.1 Krise der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis 1945

Diese Veränderungen seit der Humboldtschen Universitätsreform können jedoch nicht einfach als Anpassung der Ausbildung für Lehrer an höheren Schulen an die neuen Erfordernisse der industriell-technischen und wissenschaftlichen Entwicklung bezeichnet werden. Zwar ist ihnen, wie wir zeigen konnten, auch ein Anpassungsprozeß inhärent, insofern sich die Lehrerbildung in wachsendem Maße spezialisiert, um dem Wissenzuwachs in den Einzeldisziplinen Rechnung tragen zu können. Dies erklärt jedoch nicht die tiefgreifende Krise, in die die Gymnasiallehrerausbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts geraten war. Diese Krise zeugt vielmehr davon, wie um die Jahrhundertwende die Spezialisierung in Schulen und Universitäten beständig fortschritt, dabei jedoch ein integrierendes Zentrum, das die Humboldtsche

Universität in der Orientierung auf philosophische und altertumswissenschaftliche Studien besaß, verloren ging. Dies betont Friedrich Paulsen im Jahre 1902 in seinem Aufsatz "Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt", in dem er den Umbruch, den die Ablösung der Humboldtschen Tradition auslöste, im Detail schildert.(454) Dort heißt es: "Vor hundert Jahren war die Altertumswissenschaft die herrschende Wissenschaft, in der Schule ganz und auf der Universität beinahe. Jetzt haben wir im Gymnasium eine Menge von Disziplinen, aber kein einheitliches Zentrum, um das sich die Arbeit der Schüler und der Lehrer sammelte." (455)
Es entfiel jedoch nicht nur die integrierende Kraft der altphilologischen Studien, die auf eine allgemeine Bildung der Persönlichkeit und die Vermittlung humanistischer Normen und Werte zielten, sondern auch die Philosophie hatte ihre alte Rolle als Grundlagendisziplin für die Einzelwissenschaften und als Trägerin der areligiösen neuen Weltanschauung eingebüßt. Sie hatte sich längst zu einer Fachdisziplin entfaltet und war nicht mehr in der Lage, selbst einheitsstiftendes Moment zu sein. Dieser Bedeutungsverlust philosophischer Theorie überhaupt wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts diskutiert. So beispielsweise kommentierte Troeltsch auf einer pädagogischen Konferenz im preußischen Unterrichtsministerium die Funktion der Philosophie folgendermaßen: "Ihre Wirkung auf die Studenten, d.h. auf die zukünftigen Volkserzieher und Volksführer, ist daher im allgemeinen nicht viel mehr als eine gewisse Beruhigung darüber, daß die moderne Naturwissenschaft bei philosophischer Umsicht und Vorsicht nicht materialistische Konsequenzen nach sich zu ziehen braucht. Aber eine positive Kraft der Weltanschauungsbildung entfaltet die Philosophie selten und hält sie geradezu vielfach für nicht zu ihrer Aufgabe gehörig." (456)

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war deutlich geworden, daß die Wissenschaften, die im Zentrum des Interesses der Humboldtschen Universitätsreform gestanden hatten, die Philosophie und die Altertumswissenschaften, ihre führende Funktion für die Konstituierung des Wissenschafts- und Gelehrtenideals verloren hatten. Damit schwand auch die zu Humboldts Zeit unbestrittene Rolle der philosophischen Fakultät als erster Fakultät der Universität. Es verwundert nicht, daß damit auch das einstmals hohe soziale Ansehen der Gymnasiallehrer als Gelehrte der philosophischen Fakultät dahinging. Der Lehrerstand galt als der minderbedeutende unter den gelehrten Ständen, er rangierte an letzter Stelle in der Skala der gesellschaftlichen Wertschätzung. Woher resultierte diese Umdrehung der Verhältnisse? Paulsen leistet dazu in seinem erwähnten Aufsatz folgenden Erklärungsversuch: "Nicht Goethe, sondern Bismarck ist heute der Exponent unseres öffentlichen Lebens. Das wirkt natürlich auch auf die Schätzung der gelehrten Bildungsanstalten und ihrer Lehrer zurück: der Offizier, der Jurist, dem der Weg zur Macht, die Bahn der Welteroberung offen steht, nimmt in der öffentlichen Meinung gegenwärtig eine vornehmere Stellung ein als vor 50 Jahren; die Eroberungen im Reich der Gedanken, wenn sie nicht in technische Herrschaftsmittel sich umsetzen lassen, bloßer Gewinn im Gebiet der Geisteskultur hat, wir müssen es uns gestehen, an Kurswert verloren." (457) Tatsächlich läßt sich gerade für die Zeit der Jahrhundertwende eine Umwertung gesellschaftlicher Normen auch im Bildungswesen nachweisen. Die neuhumanistische Konzeption hatte es abgelehnt, die wissenschaftliche Tätigkeit an den praktischen Bedürfnissen des Lebens auszurichten und ein anderes Ziel gelten zu lassen als die unbegrenzte Entwicklung der Persönlichkeit. Umgekehrt die Anschauungen in Preußen zu Beginn des 20. Jahrhunderts: als förderungswürdig galt nur, was zur Steigerung

der ökonomischen und politischen Macht des Preußischen Staates beitrug. Das Bildungswesen nahm dabei nur eine untergeordnete Stellung ein. Es wurde nur dort weiterentwickelt, wo sich die Umstrukturierungen direkt zur Stützung oder Erweiterung ökonomischer und politischer Machtpositionen des Preußischen Staates ausnutzen ließen. Das krasseste Beispiel, das man zum Beleg dieser These anführen kann, stellt die Auseinandersetzung um die Zulassung der Absolventen des Realgymnasiums zu den Universitätsstudien in Preußen dar. Bekanntlich dauerte der Schulkampf um die Frage, ob den Schülern des Realgymnasiums das uneingeschränkte Recht zum Studium an der Universität zugestanden werden solle, in der gesamten zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an. Erst im Jahre 1900 wurde dieser Streitpunkt positiv im Interesse der Durchsetzung der Ansprüche der Realschule I. Ordnung gelöst. Ausschlaggebend für diese Entscheidung waren jedoch letztendlich nicht pädagogische Motive, sondern das Drängen des Kriegsministeriums und militärischer Stellen, die die Zulassung der Kadetten-Abiturienten(458) zum medizinischen und juristischen Studium durchsetzen wollten. (459) Sie legten daher dem Kultusministerium nahe, die Abiturienten des Realgymnasiums (vormals Realschule I. Ordnung) denen des neuhumanistischen Gymnasiums gleichzustellen und zu allen Universitätsstudien zuzulassen. Da die Lehrplanziele der Kadettenanstalten denen der Realgymnasien in etwa entsprachen, versprach man sich von diesem angestrebten Lösungsziel, daß sich damit die Zulassung der Kadetten-Abiturienten von selbst ergebe. Hinter den Vorschlägen der militärischen Kreise stand das Interesse, einen stärkeren Zulauf zu den Offiziersberufen zu initiieren. Der Nachwuchs für die Offizierslaufbahn rekrutierte sich nämlich zum großen Teil aus denSchülern der Kadettenanstalten. Die Zulassung ihrer Absolventen zu den Universitätsstudien wurde als ein "wirksames Mittel angesehen, um dem Kadettenkorps

einen ausreichenden Ersatz zu sichern". (460) Denn man erhoffte sich dadurch, daß die Offiziersaspiranten eher in das Kadettenkorps eintreten, "sobald die Möglichkeit geboten ist, einen anderen passenden Beruf zu wählen", falls sie für den Militärdienst nicht geeignet seien oder frühzeitig dienstuntauglich würden. (461)
In dieser Situation, in der sich im höheren Schulwesen Preußens nur solche Veränderung durchsetzten, die sich als Mittel zur Stabilisierung ökonomischer und politischer Herrschaft erwiesen, wurde auch keine langfristige Konzeption für die Lehrerausbildung an höheren Schulen entwickelt. Zumindest galt dies für die fachübergreifende Ausbildung. Hier hätte die Aufgabe angestanden, die humanistisch-idealistische Konzeption Humboldts durch einen neuen humanistischen Entwurf zu ersetzen, der vom Defizit einer obsolet gewordenen praxisfernen Ausrichtung bereinigt gewesen wäre. Stattdessen wurde am 28. Juli 1917 eine Prüfungsordnung erlassen, die zwar detailliert die Anforderungen für das Fachstudium regelte, das fachübergreifende Studium jedoch kurzerhand auf Philosophie reduzierte. Die 1898 angeordneten Prüfungsfächer Religion, deutsche Literatur und auch die damals gerade aufgewertete Pädagogik wurden nicht einmal erwähnt. Was an pädagogischen Kenntnissen übrigblieb, war wiederum der Philosophie untergeordnet. (462)

Diese Regelung verwundert ganz besonders angesichts der Tatsache, daß gerade am 24. Mai 1917 der Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten von Trott zu Solz eine Konferenz zum Thema "Aufgaben und Methoden des pädagogischen Unterrichts auf den Universitäten" einberufen hatte, die auf zwei Voraussetzungen fußte: einmal der Anerkennung der "Berechtigung der Pädagogik als Universitätsfach" und zum zweiten der "Reformbedürftigkeit der gegenwärtigen Übung". (463) Tatsächlich wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerade die Unzulänglichkeit der pädagogischen Ausbildung der Gymnasiallehrer

aber auch das mäßige Ansehen der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin der philosophischen Fakultät heftig diskutiert. Angeregt und unterstützt durch Forderungen nach einer pädagogischen Umorientierung des ganzen Bildungswesens, wie sie aus Kreisen der sog. Reformpädagogen Ellen Key, Maria Montessori, John Dewey, William Heard Kilpatrick u.a. kamen, strebten die Gymnasiallehrer eine Verbesserung der pädagogischen Ausbildung und ein höheres Ansehen der Pädagogik an der Universität an. In der erwähnten Konferenz von 1917 finden diese Bestrebungen ihren Niederschlag. Aber wieder bestimmten nicht vorrangig pädagogische Motive die Bemühungen, pädagogische Qualifikationen zu fördern. Diesmal ging es vielmehr um Standesfragen der Gymnasiallehrer selbst. Eduard Spranger, Teilnehmer der Konferenz, bestätigt dies, wenn er bekräftigte, daß es sich "im Kern um die H e b u n g d e s O b e r l e h r e r s t a n d e s" handelte. (464) Man wollte dies durch eine stärkere Betonung der pädagogischen Ausbildung erreichen, weil durch sie die spezifische Berufsfunktion des Lehrers unterstrichen werde. Auf diesem Wege zielte man eine - auch finanzielle - Gleichstellung mit dem Juristenstand an. Der Erfolg dieser Bemühungen ließ nicht lange auf sich warten: im Jahre 1918 wurden auch dem Gymnasiallehrer die vielbegehrten Titel Studienrat, Studienassessor und Studienreferendar verliehen.
Damit waren zwar die juristischen Vorkehrungen für eine Gleichstellung der Gymnasiallehrer mit anderen akademischen Ständen getroffen, dies hieß jedoch nicht, daß damit auch fruchtbare Ansätze für verbesserte Formen der Lehrerausbildung gefunden werden konnten. Im Gegenteil muß man dazu feststellen, daß die Überbetonung des Standesdenkens eine angemessene Reform der Inhalte (in dem Sinne, wie sie oben als neue humanistische Konzeption beschrieben wurde) geradezu verhindert hat. Dafür ist die Prüfungsordnung aus dem Jahre 1917 ein beredtes

Beispiel. Denn ihr ist anzumerken, daß es nur darum ging, gleiche äußere Bedingungen im Vergleich mit anderen höheren staatlichen Ausbildungsgängen (zwei Staatsexamen, Aufteilung in Studium an der Universität und Referendariat als praktische Ausbildung) zu schaffen. Gerade von einer Neukonzeption der fachübergreifenden Ausbildung kann nicht die Rede sein. Vielmehr stellt sich die Situation so dar, daß mit der Prüfungsordnung von 1917 zwar die neuhumanistische Form der fachübergreifenden allgemeinen Bildung bis auf die Beibehaltung einer philosophischen Prüfung gänzlich abgebaut, jedoch keine neue Konzeption an ihre Stelle getreten ist. Im Universitätsstudium sind die Fachwissenschaften fast das einzige Betätigungsfeld der zukünftigen Lehrer. Man hatte es versäumt, über das fachwissenschaftliche Studium hinaus allgemeinbildende Ausbildungselemente zu verankern, die die Lehrer hätten befähigen können, ihrer kulturellen Funktion als humanistische Erzieher gerecht zu werden. Dieses Versäumnis erhält besonderes Gewicht angesichts der damaligen politischen Situation. Der 1. Weltkrieg, der 1917 noch nicht beendet war, zeigte die äußerste Zuspitzung der Auseinandersetzungsformen in einer von humanitären Inhalten entleerten Gesellschaft. Angesichts dieser Situation stellte sich verschärft die Notwendigkeit, nach Lösungsformen zu suchen, die eine Verarbeitung der Ursachen des Krieges ebenso befördert hätte wie den Aufbau eines neuen Weltverständnisses, das eine produktive Weiterentwicklung humanistischer Traditionen auch im Bildungswesen ermöglicht hätte.

Die Lösung dieser Aufgabe unterblieb jedoch nicht nur für die Lehrerausbildung. Die Prüfungsordnung von 1917, in ihrem fachübergreifenden Teil reduziert auf eine philosophische Prüfung, blieb während der gesamten Weimarer Zeit gültig. Das heißt, daß dem Lehrer faktisch fast keine Kenntnisse vermittelt wurden, die über seine fachwissenschaftlichen Studien hinausgingen.

Dies wurde heftig bemängelt von Pädagogen (465), die ihrer Disziplin einen angemessenen Platz in der Gymnasiallehrerausbildung sichern wollten. Die Gegenvorstellungen, die sie formulierten, können jedoch nicht als adäquate Lösung der Aufgaben bezeichnet werden, die für die fachübergreifende Ausbildung der Lehrer zu Beginn des 20. Jahrhunderts anstanden. Vielmehr greifen die Verfechter einer pädagogischen Ausbildung des Lehrers an höheren Schulen gerade diejenigen Seiten der Humboldtschen Tradition wieder auf, die durch die Entwicklung von Wissenschaft und Technik bereits überholt waren. Die Distanz von der Praxis, von den "fremden Anforderungen der Lebens" (Nohl), behalten sie als Prinzip auch einer neuen Pädagogikausbildung bei. Sie greifen das idealistische Moment der Humboldtschen Konzeption für ihren eigenen Entwurf heraus und verknüpfen es - und das ist ihr neuer Ansatz - mit einer Überbetonung der pädagogischen Berufsrolle. Diese Koppelung von idealistischer Position einerseits und halbherziger Aufnahme der neuen Berufsanforderungen andererseits kommt in der Neubestimmung der Aufgabe der Universität zum Ausdruck, mit der die Hervorhebung pädagogischer Studien begründet wird. Wenn Nohl sagt, daß es die "große Aufgabe der Universität" sei, "die Idee der Berufe zu vermitteln", so ergibt sich von daher unmittelbar die Bestimmung des Pädagogikstudiums für den Lehrer als "Einführung in das Ethos seines Berufes". (466) Auch Troeltsch verfolgt diese Konzeption, wenn er die Aufgabe des Pädagogikstudiums an der Universität darin sieht, die Studenten in die "Ideale und Ethik des Lehrerberufs" einzuführen. (467) Beide Autoren nehmen zwar scheinbar die Berufsanforderungen mit in das Studium auf, jedoch wiederum nur auf dem Wege der theoretischen Einsicht in praktische Zusammenhänge. Es wird zu zeigen sein, daß diese Konzeption nach dem 2. Weltkrieg wieder aufgegriffen wird und bis in die sechziger Jahre hinein die Vorstellung der Päda-

gogen über die fachübergreifende Lehrerausbildung prägt.
Wir betrachten es auch als eine Konsequenz dieses theoretischen Defizits, daß in der Zeit des deutschen Faschismus das fachübergreifende Studium reibungslos dahin umfunktioniert werden konnte, daß es unter dem Stichwort "Philosophie und Weltanschauung" zur Vermittlungsinstanz faschistischer Ideologie wurde. (468) Diese faschistische Form fachübergreifender Ausbildung für Lehrer bestätigt in pervertierter Form die Ausgangsthese dieses sozialgeschichtlichen Überblicks. Sie lautete, daß es die Funktion fachübergreifender Studieninhalte sei, den Lehrer für seine Aufgabe, die Schüler in die Gesellschaft zu integrieren, vorzubereiten. Im Faschismus wurde dieses Ausbildungselement dazu mißbraucht, um die Lehrer zur Übermittlung faschistischer Ideologie und faschistischen Verhaltens einzusetzen.

2.2.4.2 Entwicklung der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung nach dem 2. Weltkrieg

2.2.4.2.1 Studium generale. Versuch einer Rekonstruktion der neuhumanistischen Allgemeinbildung (1945-1949)

Zwischen 1945 und 1949 stand in den Westzonen das Problem fachübergreifender Ausbildungsgänge speziell für Lehrer nicht im Mittelpunkt des hochschulreformerischen Interesses, jedoch fand die Konzeption einer Allgemeinbildung für Studenten aller Fakultäten, das studium generale, weite Verbreitung. Sie stand im Kontext von Initiativen, die Lehren aus der Vereinnahmung der Hochschulen während des Faschismus ziehen und eine Demokratisierung der Hochschulstruktur und der Studieninhalte durchsetzen wollten. Im sog. Blauen Gutachten von 1948 wurde es als Kernstück einer Reform der Studieninhalte vorgestellt.(469)

Das studium generale greift insofern auf die neuhumanistische Universitätsreform zurück, als es versucht, für Studenten aller Fakultäten einen gemeinsamen Studienabschnitt an der philosophischen Fakultät zu Beginn ihres Studiums zu installieren. Als Ziel wird gleichfalls die Vermittlung von Allgemeinausbildung, von "einer Bildung über die Fachgrenzen hinaus" angestrebt. Das studium generale entsprang der Vorstellung, daß es nach den Erfahrungen des Faschismus nicht genüge, nur Fachspezialisten auszubilden, die zwar ihr enges Tätigkeitsfeld überschauen, jedoch nicht in der Lage sind, die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie leben, zu begreifen. Dagegen forderte man: "Heute muß jeder die gesellschaftliche Welt, in der er lebt, verstehen können, d.h. soziales Bewußtsein haben; jeder muß die öffentlichen Angelegenheiten verstehen können, d.h. staatsbürgerliches und politisches Bewußtsein haben. Jeder muß die Menschen, mit denen er lebt, verstehen können, d.h. psychologisches Bewußtsein haben." (470) Deshalb schlug man "eine vermehrte Pflege des studiums generale" vor, das alle Studenten in "mathematisch-naturwissenschaftlichen, humanistisch-literarischen und politisch-staatswissenschaftlichen Disziplinen" bilden solle. (471) Ein umfassend gebildeter Mensch, so meinte man, sei die "notwendige Voraussetzung für den Kampf gegen die Gefahr der Selbstzerstörung des technischen Zeitalters". (472) Das studium generale fand zwischen 1945 und 1949 eine schnelle Verbreitung an den Hochschulen. (473) Die Ursache dafür kann darin gesehen werden, daß es die weitverbreitete ideologische Verunsicherung nach dem 2. Weltkrieg aufzugreifen versuchte und die Frage nach den "sittlichen und im letzten Grunde religiösen Fundamente(n) des gesellschaftlichen Zusammenlebens" in den Mittelpunkt des Hochschulstudiums stellte. (474) Dies kam dem Bedürfnis entgegen, nach den Erfahrungen des Faschismus und nach

einer Zeit, in der humanitäre Werte mißachtet worden waren, nach neuen ethischen Normen zu suchen. Eine umfassende Bewußtseinsbildung und eine intensivierte staatsbürgerliche Erziehung galten als probate Mittel für die Suche nach einem neuen Weltverständnis.
Die Initiatoren des studium generale berücksichtigten jedoch in ihrem Verständnis, die erforderliche Allgemeinbildung für Studenten sei durch möglichst breites Wissen aus den unterschiedlichsten Fachdisziplinen zu erwerben, nicht, daß bei der zunehmenden Spezialisierung der Wissenschaft diese Form der Allgemeinbildung leicht zum Dilettantismus führen kann. (474a) Die Differenzierung der Wissenschaftsdisziplinen läßt weniger das Bedürfnis nach viel Einzelwissen entstehen als nach allgemeinen Kriterien für wissenschaftliche Arbeit und nach einem Bezugssystem für ihre Einordnung als gesellschaftliche Tätigkeit. In der Zeit unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg, als die Suche nach einer ideologischen Umorientierung im Zentrum des Reforminteresses stand, fand auch das studium generale in weiten Kreisen Zustimmung. Als jedoch mit der Gründung der Bundesrepublik 1949 feststand, daß aus ihr kein Agrarstaat werden sollte, vielmehr ihre industrielle Entwicklung forciert wurde, verlor das studium generale rapide an Bedeutung, denn es stand der dazu notwendigen Spezialisierung im Wege. Zugleich verlängerte es das Fachstudium um mindestens zwei Semester. (475) So erlahmte auch das Interesse vieler Studenten, die diese Verlängerung nicht in Kauf nehmen wollten oder aus finanziellen Gründen nicht in Kauf nehmen konnten. Dies alles führte dazu, daß in der weiteren Studienplanung von staatlicher Seite das studium generale fallengelassen wurde.

2.2.4.2.2 Entwicklung der fachübergreifenden Lehrerausbildung in der BRD. Entwicklung der ausgebliebenen Reform bis Mitte der sechziger Jahre

Nachdem sich diese Form der fachübergreifenden Ausbildung auch für die Lehrerstudenten an den Universitäten nicht durchgesetzt hatte, entstand die Frage, ob fachübergreifende Studienelemente für Lehrer grundsätzlich beibehalten werden sollten und, wenn ja, wie diese zu gestalten seien. Darüber fiel erst 1952 eine Entscheidung von staatlicher Seite. Laut Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.6.1952 war für jeden Lehramtskandidaten eine "Prüfung in Philosophie und Erziehungswissenschaften" vorgesehen (476), in der der Kandidat die Fähigkeit nachzuweisen habe, "sich mit philosophischen und pädagogischen Fragen auseinanderzusetzen".(477) Damit stand fest, daß das Lehramt an höheren Schulen auch nach dem 2. Weltkrieg nicht allein über ein fachwissenschaftliches Studium zu erreichen war. Weitgehend ungeklärt blieb jedoch, wie die fachübergreifenden Studienelemente im einzelnen gestaltet werden sollten. Die Bundesländer gingen bei der Lösung dieser Frage durchaus eigene Wege. Jedoch ist nicht zu übersehen, daß die Studiengangplaner die philosophischen und pädagogischen Studien nicht mit Enthusiasmus förderten. Das läßt sich daran ablesen, daß die Studieninhalte so restauriert wurden, wie sie in der preußischen Prüfungsordnung von 1917 festgelegt waren. Die Philosophie, die 1917 als einzige fachübergreifende Studiendisziplin anerkannt wurde, stand bis in die Mitte der sechziger Jahre hinein im Zentrum des Begleitstudiums. Davon zeugen die Prüfungsordnungen in den einzelnen Bundesländern. Oft gehen sie sogar soweit, die fachübergreifende Ausbildung von 1917 ganz zu übernehmen und entgegen dem Beschluß der KMK von 1952 auf erziehungswissenschaftliche Studienan-

teile zu verzichten. In Baden-Württemberg beispielsweise sah noch die Prüfungsordnung von 1962 nur eine mündliche Prüfung in Philosophie vor, eine erziehungswissenschaftliche Prüfung galt als zusätzlich und fakultativ. (478) Auch in Bayern sah es ähnlich aus; zwar sieht die Studienordnung von 1962 vor, daß sich der Kandidat mit philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Fragen beschäftigen soll, eine Prüfung braucht er jedoch nur in einer der beiden Disziplinen abzulegen. (479) Ein Blick auf die Studien- und Prüfungsanforderungen in Philosophie bestätigt, daß bis in die Mitte der sechziger Jahre hinein die Tradition der Prüfungsordnung von 1917 ungebrochen fortgesetzt wurde. Sämtliche Prüfungsschwerpunkte, die 1917 fixiert wurden, tauchen auch in den Regelungen aus der Zeit um 1960 auf. Durchgängig werden die Forderungen nach "Vertrautheit mit den philosophischen Grundlagen der gewählten Studienfächer" (Baden-Württemberg, § 8), nach Kenntnissen über die "Geschichte der philosophischen Probleme im Hinblick auf die europäische Geistesgeschichte" (Bayern, § 11) sowie nach Beschäftigung "mit einem Hauptwerk eines bedeutenden Philosophen" (NRW, § 5) (480) aufgestellt. In diesen Vorschlägen schwingt die neuhumanistische Auffassung noch mit, daß die Philosophie das Band, das die Fachwissenschaften umschlinge, und die Grundlegung jeder Einzelwissenschaft sei. Der Einfluß, den die neuhumanistische Universitätsreform auf die Gestaltung der Studieninhalte bis in die jüngste Zeit ausübte, läßt sich hier überzeugend nachweisen.

War jedoch schon 1917 diese Form der Philosophieprüfung problematisch, weil sich die Philosophie längst zu einer spezialisierten Fachdisziplin ausgeprägt hatte, so geriet sie erst recht nach dem 2. Weltkrieg immer mehr zur Farce. Dies bekamen vor allem die Lehrerstudenten zu spüren, die sich der Prüfung zu unterziehen hatten. Adorno, der selbst eine nicht geringe Anzahl entsprechen-

der Examen abzunehmen hatte, berichtet 1961 in eindringlicher Weise über das Mißverhältnis zwischen den Anforderungen, die in den Prüfungsordnungen fixiert waren, und den tatsächlichen Möglichkeiten und Leistungen der Studenten. (481) Er stellt in seiner Kritik darauf ab, den Widerspruch zu zeigen zwischen den Forderungen der Prüfungsregelung des Landes Hessen, die ausdrücklich vorschreibt, daß "die philosophisch betonte Prüfung sich nicht in fachphilosophische Fragen verlieren" dürfe und dem Examenswissen der Studenten, das sich auf "Themen rein fachlichen, philosophie-historischen oder philosophisch referierenden Charakters" beschränke. (482) In den sechziger Jahren erfüllte das Philosophikum, wie Studium und Prüfung in Philosophie für Lehrerstudenten abkürzend bezeichnet wurden, nicht die Funktion, die ihm Adorno in Übereinstimmung mit den Bestimmungen der Prüfungsordnung zuschreibt, nämlich "eine Vorstellung davon (zu) gewinnen, ob die Kandidaten in der Reflexion auf ihr Fach, also indem sie bedenken, was sie vollbringen, und auch in der Reflexion auf sich selbst, sich über den Umkreis des tatsächlich Angeeigneten erheben". (483) Adorno will diesem Dilemma durch eine Wiederherstellung der neuhumanistischen Philosophie- und Bildungskonzeption begegnen. Er unterstreicht dies, indem er auf jenen emphatischen Begriff von Philosophie rekurriert, den Fichte 1807 im "Deduzierten Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt" formulierte. Fichtes Entwurf von der Philosophie als einer Suprawissenschaft, die alles Einzelwissen umfaßt und durchdringt, besitzt für Adorno unveränderte Gültigkeit: "Diese Sätze", so kommentiert er Fichtes Konzeption, "gelten heute nicht weniger als vor hundertundfünfzig Jahren". (484) Zwar betont Adorno, daß er die Entwicklung der Philosophie zu einer Fachdisziplin anerkenne, er sieht jedoch diesen "Prozeß der Spezialisierung ... tatsächlich als ein Schlechtes, als Ausdruck der Ver-

dinglichung des Geistes, die dieser mit der zunehmend verdinglichten Tauschgesellschaft erfuhr" (485), an. Deshalb will Adorno neben der Fachwissenschaft Philosophie noch eine andere Philosophie retten, die dieser Spezialisierung entgegenwirken kann. In der Kraft der "Selbstreflexion" sieht er den Widerstand, "den der einzelne der bornierten Aneignung von Kenntnissen" entgegensetzen kann. Nur sie trennt nach Adorno den gebildeten Menschen vom bloßen Fachmenschentum. Die Frage ist nun, wie der Einzelne diese Form der Bildung, deren Vorhandensein im Philosophikum geprüft werden soll, erwerben kann. Adornos Antwort darauf, daß Bildung das ist, "wofür es keine richtigen Bräuche gibt" (486), die deshalb auch nicht erlernbar ist, offenbart das Dilemma, in das das Philosophikum zu Beginn der sechziger Jahre geraten war, auch von seiner theoretischen Seite her. Die Konzeption einer allgemein-philosophischen Bildung für Lehrerstudenten bewahrte fast ungebrochen den Wunsch der neuhumanistischen Theoretiker, das Einzelwissen durch die Kraft der philosophisch-theoretischen Anstrengung, oder, adornesk gewendet, durch die Kraft der Selbstreflexion denkend zusammenzuhalten und zu übersteigen. Wie dies angesichts der Spezialisierung der Einzelwissenschaften, nicht zuletzt auch der Philosophie, vom Individuum zu leisten sei, darüber vermag auch Adorno keine Auskunft zu geben. Sein Rekurs darauf, daß Bildung in dem von ihm definierten Sinne nicht erlernbar, sondern nur der "Liebesfähigkeit" zugänglich sei, negiert die Möglichkeit einer systematischen Ausbildung, die der Weiterentwicklung der Wissenschaft gerecht wird. Damit fällt dem einzelnen Studenten, der sich in der Prüfung bewähren muß, die Last dieser Problemlösung alleine zu.

Die Prüfungsordnungen, die zu Beginn der sechziger Jahre für das Lehramt an höheren Schulen in Kraft waren, bringen, indem sie die Philosophie als Mittelpunkt fachüber-

greifender Ausbildungselemente bestimmen, den Versuch zum Ausdruck, die neuhumanistische Philosophiekonzeption scheinbar bruchlos in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zu transponieren. Die Tatsache, daß dieser Versuch trotz unterschiedlichster Situation in Wissenschaft und Gesellschaft seit dem beginnenden 19. Jahrhundert ernsthaft unternommen und realisiert wurde, spiegelt wieder, wie dauerhaft die neuhumanistische Tradition die Studieninhalte an den Hochschulen geprägt hat. Trotzdem war zu Beginn der sechziger Jahre nicht zu übersehen, daß diese überkommene Form der fachübergreifenden Philosophieausbildung längst obsolet geworden war. Welches Studienelement sollte aber die Funktion der Philosophie jetzt übernehmen? Das war die Frage, die es in der weiteren Entwicklung der fachübergreifenden Lehrerausbildung zu lösen galt.

Mittlerweile war die Philosophie nicht mehr, wie noch in der Prüfungsordnung von 1917, das einzige Element fachübergreifender Ausbildung für Lehrer. Sieht man von den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Saarland ab, die nur eine fakultative Prüfung in Erziehungswissenschaften vorsahen (487), so waren in den übrigen Bundesländern eine erziehungswissenschaftliche Prüfung und entsprechende Studieninhalte, das Pädagogikum, verankert. Das zeigen die Prüfungsordnungen, die Anfang der sechziger Jahre in Kraft waren. (488)

Diese Entwicklung, daß erziehungswissenschaftliche Studienanteile zum festen Bestandteil der ersten Ausbildungsphase für Lehrer an höheren Schulen geworden waren, war nicht unbestritten geblieben. Vorrangig die Fachverbände votierten gegen ein erziehungswissenschaftliches Studium an der Universität und für die Verlagerung der pädagogischen Ausbildung in die zweite Studienphase. In den Jahren 1955 und 1958 argumentierte die Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule energisch in diesem Sinne: "Die pädagogisch-didaktische

Ausbildung der Lehramtsanwärter", so hieß es 1955 in einer Erklärung, die sie gemeinsam mit elf Fachverbänden bekanntgab, "ist in enger, unmittelbarer Verbindung mit der Höheren Schule durchzuführen. Diese Ausbildung ist nicht Aufgabe der Universität. Eine zu starke Pädagogisierung des Studiums würde zwangsweise zu einer wirklichkeitsfremden pädagogischen Theorie führen und die Zeit für eine gründliche fachwissenschaftliche Ausbildung verkürzen." (489) Noch 1958 hielt die Arbeitsgemeinschaft, in der neunzehn Fachverbände vertreten sind (490), apodiktisch an dieser Auffassung fest: "Die höhere Schule braucht den hochqualifizierten, wissenschaftlich vorgebildeten Lehrer. Seine praktisch-pädagogische Ausbildung kann erst nach abgeschlossener Hochschulbildung im Zusammenhang mit der höheren Schule (Studienseminar) erfolgen." (491)

Die ablehnende Haltung gegenüber der pädagogischen Ausbildung an der Universität ergibt sich daraus, daß die Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule der Erziehungswissenschaft keine eigenständige Aufgabe bei der Ermittlung des Bildungsziels der Gymnasien zuweist, sondern betont, daß "die Bildungsziele ... nur vom Fach aus bestimmt werden können". (492) Der Pädagogik bleibt lediglich die Übermittlung "methodischer Erfahrung" in einer praktischen Ausbildungsphase. Von diesem Standpunkt aus ist es erklärbar, daß eine erziehungswissenschaftliche Qualifizierung an der Universität nur als unzumutbare Verkürzung der fachwissenschaftlichen Ausbildung gewertet werden kann. (493)

Neben der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule vertraten bis zu Beginn der sechziger Jahre auch verschiedene gemeinsame Philosophische und Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultätentage sowie weitere Vereinigungen verschiedener Fachvertreter eine Position der Ablehnung erziehungswissenschaftlicher Studien in der universitären Ausbildung für Lehrer. (494) Aber

obwohl die Fachvertreter in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ein Hemmnis für eine gründliche Fachausbildung an der Universität sahen, hatte trotzdem in den staatlichen Prüfungsordnungen, in dem staatlichen Koordinationsgremium für die Bildungspolitik, der KMK, und auch im obersten Selbstverwaltungsorgan der Universitäten, der Westdeutschen Rektorenkonferenz, die Auffassung Fuß gefaßt, daß die Erziehungswissenschaften untrennbarer Bestandteil der fachübergreifenden Ausbildung sein müßten. So hatte der Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz in einem Votum zur Lehrerbildung vom 22./23. Oktober 1963 festgehalten: "Das Studium der Unterrichtsfächer bedarf der Ergänzung durch philosophische und pädagogische Studien. ... Die Aufgabe der pädagogischen Studien ist die wissenschaftliche Vororientierung auf den künftigen Beruf. Diese Studien sollen mit den grundlegenden Fragen der Schule, insbesondere mit der Entwicklung und den heutigen Aufgaben des Gymnasiums, vertraut machen, den Blick für die Eigenart des jungen Menschen öffnen und die Bedeutung der gewählten Studienfächer für die Bildung erkennen lassen." (495)

Die KMK erneuerte am 28./29.9.1961 ihren Beschluß, daß alle Lehramtskandidaten die Fähigkeit nachzuweisen haben, "sich mit philosophischen und pädagogischen Fragen auseinanderzusetzen" (496), und auch die Prüfungsordnungen, die zu Beginn der sechziger Jahre gültig waren, treffen Regelungen für das Pädagogikum. (497)

Die Inhalte, die zur damaligen Zeit im erziehungswissenschaftlichen Lehrerstudium vermittelt wurden, sind ganz der zu Anfang der sechziger Jahre in der BRD vorherrschenden Strömung der Erziehungswissenschaft, der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, verpflichtet. Folgende Themenkreise werden in fast gleichlautenden Formulierungen in den Prüfungsordnungen für verbindlich erklärt:

1. Jeder Student solle in einem Globalüberblick über die

"pädagogische Gesamtsituation der Gegenwart, ihre Voraussetzungen, Probleme und Aufgaben" (so z.B. Bayern, § 11 (2) 1.) Bescheid wissen sowie die "Epochen der abendländischen Bildungsgeschichte" überblicken, wie es z.B. die Prüfungsordnung von Hamburg festhält (Hamburg, § 5,2).
Ein zweiter Komplex beinhaltet die Beschäftigung "mit dem Ideengut eines großen Erziehers oder einer pädagogischen Bewegung der abendländischen Geschichte" (Niedersachsen, § 7,3). Als drittes solle jeder Verständnis "für den Bildungswert eines der von ihm gewählten Fächer" (Niedersachsen, § 7,3) gewonnen haben. Ein vierter Themenbereich bezieht sich auf "psychologische Kenntnisse, ... die für die Erziehung und den Unterricht von Kindern und Jugendlichen wichtig sind" (Schleswig-Holstein, § 10b). Diese Themenkreise stimmen mit den Vorschlägen der Erziehungswissenschaftler überein, die sich in den fünfziger und Anfang der sechziger Jahre zur Frage der erziehungswissenschaftlichen Ausbildungselemente für Gymnasiallehrer geäußert haben. (498) Gleichzeitig bestätigt auch eine Durchsicht der pädagogischen Veranstaltungen an den Universitäten, daß diese Gegenstandsbereiche tatsächlich gelehrt wurden. (499)
Diese Inhalte umfassen die gesamte Spannbreite der Gegenstandsbereiche geisteswissenschaftlicher Pädagogik mit Ausnahme der Methodologieprobleme. Die fachübergreifenden erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsgänge sind so angelegt, daß sie das System der Pädagogik in seiner geisteswissenschaftlichen Variante repräsentieren. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, nach ihrem methodologischen Stil oft auch "kulturpädagogisch" oder "hermeneutisch" oder "dialektisch" benannt, profilierte sich als relativ einheitliche Strömung (sieht man einmal von Besonderheiten ab, die sich durch Aufnahme verschiedenster lebensphilosophischer, wertphilosophischer, neukantianischer oder neuhegelianischer Ele-

mente ergeben) durch eine spezifische Auffassung von der Pädagogik als Wissenschaft. Der Pädagogik als "verstehender" Wissenschaft wurde die Aufgabe zugeschrieben, sich in die Dokumentationen des Pädagogischen aus Geschichte und Gegenwart verstehend und deutend "einzufühlen", um diese als "pädagogisches Leben" ganzheitlich zu erfassen. Man ging dabei von einer "im Kulturganzen relativ autonomen Erziehungswirklichkeit" aus, die es in literarischen Erzeugnissen und in der Theoriegeschichte aufzuspüren gelte.
Die ersten beiden Themenbereiche in den Prüfungsordnungen, die auf die Erfassung der "pädagogischen Gesamtsituation" und auf den Nachvollzug pädagogischer Ideen in der abendländischen Geistesgeschichte zielen, spiegeln diese Pädagogikauffassung wieder. Auch bei der Erarbeitung eines "Bildungswertes der Fachwissenschaften" kommt es auf die Profilierung eines "pädagogisch Eigentlichen" an, das von den Einzelkenntnissen wissenschaftlicher Disziplinen abzulösen sei. Gleichfalls war die Entwicklung einer "geisteswissenschaftlichen Psychologie", die nach der Erfassung der "Struktur des subjektiven Geistes" strebte (500) ein Ziel der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. (501)
Bis zu Beginn der sechziger Jahre wird die Funktion erziehungswissenschaftlicher Studien weniger in einer Vorbereitung auf spezialisierte Berufstätigkeiten des Lehrers gesehen als in einer allgemeinen "Einstimmung" in pädagogisches Denken und in die Erzieherrolle. Auch wenn verschiedentlich betont wird, daß das Pädagogikstudium zur "wissenschaftlichen Vororientierung auf den künftigen Beruf" dienen solle (502), so wird doch ausdrücklich betont, daß es nicht mit einer Berufsausbildung zu vergleichen sei. In seinen Empfehlungen zur Lehrerbildung aus dem Jahre 1965 vertritt der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen diese Position noch einmal nachdrücklich. "Das pädagogische und philosophi-

sche Begleitstudium", führt er aus, "ist auch in seinem erziehungswissenschaftlichen Teil keine Berufsausbildung, die der Idee der Universität widerspräche". (503) Der Deutsche Ausschuß resümiert in demselben Gutachten noch einmal die Funktion, die die fachübergreifende Ausbildung für Gymnasiallehrer bis zur Mitte der sechziger Jahre innehatte. Er ist das letzte wissenschaftliche Beratergremium für Politik in der BRD, das diese Position einer fachübergreifenden Ausbildung, die an der geisteswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Pädagogik orientiert ist, vertritt. Er schreibt: "Wie die philosophische Erschließung gründender Zusammenhänge des Wissens, so ist auch die Öffnung des Blicks für die Bildungssituation unserer Zeit mit ihren bildungsgeschichtlichen, bildungstheoretischen und soziologischen Voraussetzungen eine für die Lehrerbildung notwendige und ihr eigentümliche Aufgabe. Wenn beide Studien miteinander verbunden werden und auf das jeweilige Fachstudium bezogen bleiben, ist die innere Einheit des Gesamtstudiums gewahrt." (504)

Aus dieser Funktionsbestimmung erziehungswissenschaftlicher Ausbildungselemente leitet sich her, daß die Versuche, eine erziehungswissenschaftliche Grundbildung zu entwerfen, zumeist verbunden waren mit dem Bemühen, die Pädagogik als Wissenschaft zu systematisieren und auf ihre Lehrbarkeit zu befragen. So dimensioniert z.B. Bokelmann 1963 die "Einheit der erziehungswissenschaftlichen Grundbildung" nach unterschiedlichen "Aspekten", die er folgendermaßen einschätzt: "s a c h l i c h gesehen enthalten der anthropologische, systematische und methodologische Aspekt die allgemeine pädagogische Theorie, die sich in den übrigen Aspekten schon bis ins Spezielle ausformt." (505) Während man zu einem späteren Zeitpunkt mehr auf die Frage abstellt: "Was braucht der Lehrer für seinen Beruf?", bemüht man sich zu Beginn der sechziger Jahre um die Problemstellung: "Wie ist

erziehungswissenschaftliche Theorie in einem grundwissenschaftlichen Ausbildungsgang oder Kursus zu übermitteln?" Die Frage, inwieweit der Lehrer an höheren Schulen durch das erziehungswissenschaftliche Studium berufsspezifische Kenntnisse erwerben soll, wird zwar erwähnt (506), steht jedoch nicht im Zentrum der Ausbildungsentwürfe. Vielmehr erhofft man, daß dadurch, "daß die Studenten in den Besitz der pädagogischen Einsichten gelangen, die dem in Forschung und Lehre erreichten Stand der Erziehungswissenschaften (Pädagogik und Psychologie) entsprechen" (507), die zukünftigen Lehrer auch angemessen auf ihre Berufsrolle vorbereitet werden. Die Vermittlung der Gesamtheit erziehungswissenschaftlicher Theorie erscheint als das geeignete Mittel für eine angemessene Berufsvorbildung. Bedenkt man, daß die Pädagogik selbst noch in enger Verbindung mit der Philosophie stand und die Vermittlung ihrer philosophischen Grundlegung an Lehrer durchgängiges Interesse der einschlägigen Autoren war (508), so läßt sich an der Praxisferne der damaligen pädagogischen Ausbildung kaum zweifeln. Im gesamten Zeitraum zwischen 1949 und etwa 1965 bleibt diese Fixierung erziehungswissenschaftlicher Studien für Gymnasiallehrer an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bestehen. Wenn überhaupt, so wird die berufsvorbereitende Funktion dieses Ausbildungselements als "theoretische Vororientierung" im Sinne einer Einführung in das "pädagogische Ethos" bestimmt oder man sieht in ihr "den reflexiven Vorgriff auf die Lehramtspraxis und ihre bildungstheoretischen Grundlagen" (Bokelmann). Erst allmählich beginnt sich die Orientierung auf die konkrete bildungs- und gesellschaftspolitische Arbeit des Lehrers in der Schule durchzusetzen.
Die Gründe dafür, daß bis in die Mitte der sechziger Jahre hinein die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiallehrer fast vollständig auf den Nachvollzug der "Bildungsgeschichte" oder auf pädagogische Ideenge-

schichte orientiert war, können nicht in einer nur scheinbar autonomen Entwicklung pädagogischer Vorstellungen und Ideen gesehen werden. Vielmehr sind Bedingungen bildungspolitischer und ökonomischer Art festzumachen, die eine praxisferne und seit der Prüfungsordnung von 1917 kaum gewandelte fachübergreifende Gymnasiallehrerausbildung konserviert haben.
Was hier am Gegenstand der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung gezeigt werden konnte, ist auch für andere Bereiche des Bildungswesens nachgewiesen worden: nach 1949 wurden die Bildungseinrichtungen in der BRD nicht reformiert, sondern nach ihren Vorläufern aus der Weimarer Zeit restauriert. Die wirtschaftliche Weiterentwicklung seit dieser Zeit und die daraus entstehenden neuen Anforderungen an das Bildungswesen fanden in seiner Organisation und inhaltlichen Ausrichtung keinen entsprechenden Niederschlag. (509)
Daß sich diese Form der "Bildungspolitik" ohne Schaden für den wirtschaftlichen Prozeß bis etwa Ende 1950 Anfang 1960 durchhalten konnte, hat seine Ursache darin, daß sich der wirtschaftliche Aufschwung der Nachkriegszeit, das sprichwörtlich gewordene "Wirtschaftswunder" der BRD, aufgrund von Faktoren entwickeln konnte, die eine Steigerung des Bruttosozialprodukts trotz rückständigem Zustand des Bildungswesens ermöglichten. Als ausschlaggebende Faktoren können die "hohe Gewinnträchtigkeit von Investitionen in kriegsbedingten Engpaßsektoren und deren fiskalische Förderung, die staatliche Begünstigung der Unternehmergewinne und das durch hohe Arbeitslosenziffern sowie eine 'zurückhaltende' Gewerkschaftspolitik bedingte Zurückbleiben der Löhne" (510) betrachtet werden. Zusätzlich wirkten die amerikanische Wirtschaftshilfe (Marshall-Plan) und die kräftige Steigerung der Exporte in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre fördernd auf das Wirtschaftswachstum ein. (511)

Das Problem des technischen Fortschritts als ökonomischer Wachstumsfaktor beschäftigte zwar seit dem 2. Weltkrieg Nationalökonomen in zunehmendem Maße (512), jedoch wurde in den fünfziger Jahren der Erkenntnis, daß der wissenschaftlich-technische Fortschritt sich zum maßgeblichen Wachstumsstimulans zu entwickeln begann, nicht durch entsprechende Wissenschaftsförderung Rechnung getragen. Von staatlich-politischer Seite wurden keine Schritte unternommen, um Wissenschaft und Technik langfristig zu fördern. Dies gilt nicht nur für die Forschungsplanung, sondern auch für die Anpassung der Qualifikation der Arbeitskräfte, die den technischen Fortschritt hervorbringen und bewältigen müssen, an eine beschleunigte technische Innovationsrate.
Das heißt, daß sich aufgrund der spezifischen Nachkriegssituation, in der ein immenses Wirtschaftswachstum durch das Zusammenkommen mehrerer günstiger Umstände und ohne systematische Förderung von Wissenschaft und Technik gewährleistet werden konnte, die Vernachlässigung des Bildungswesens nicht direkt wachstumshemmend auswirkte. Dies begünstigte eine wenig vorausschauende staatliche Bildungs- und Wissenschaftspolitik, so daß das Bildungswesen am Ende der fünfziger Jahre weitgehend veraltete Strukturen aufwies. Zum Beispiel hatte sich zwar die Anzahl der Studierenden an den Hochschulen zwischen 1948 und 1960 fast verdoppelt, sie war von 114.000 im SS 1948 auf 206.075 im WS 1960/61 gestiegen (513), jedoch entsprach die Aufteilung der Studenten auf die einzelnen Studienfächer "keineswegs in allem der Bedarfslage", wie es in einem Kommentar zu dem einschlägigen statistischen Material heißt. (514) Im Wintersemester 1965/66 studierten 51,7 % der Studentinnen und 17,8 % der Studenten Kulturwissenschaften (515), jedoch nur 8,4 % der Studentinnen und 16,1 % der Studenten Naturwissenschaften. (516) Die technischen Wissenschaften waren extrem unterrepräsentiert bei einem Anteil der Studenten von

17,8 % und der Studentinnen von 1,6 %. (517) Obwohl diese Strukturen, deren Disfunktionalität erst Anfang bis Mitte der sechziger Jahre in den Blickpunkt der Öffentlichkeit geriet, sich bereits zu Ende der fünfziger Jahre verfestigt hatten, standen damals eine Weiterentwicklung oder Effektivierung des Bildungswesens nicht im Mittelpunkt pädagogischer oder politischer Diskussionen. Die Dreigliedrigkeit des Schulwesens und die Abkapselung der Hochschularten gegeneinander blieben in weiten Kreisen unbestritten. Auch die Aufhebung der Trennung zwischen den verschiedenen Institutionen der Lehrerausbildung wurde vor allem von Seiten der Hochschulen und der Gymnasien nicht gefördert. (518) Auch die Autoren, die sich mit der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung für Gymnasiallehrer beschäftigen, beharren auf der Tradition einer abgetrennten, auch in ihrem erziehungswissenschaftlichen Teil eigenständigen Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen.
Unter diesen Bedingungen einer konservativen Beharrung im Bildungswesen konnte sich auch eine Pädagogik als Theorie der Bildungseinrichtungen und pädagogischer Prozesse behaupten, der mehr an der Beziehung zwischen Erzieher und Zögling gelegen war als an der Aufdeckung der gesellschaftlichen Bedingungen und der sozialen Strukturen des Bildungswesens. Gerade in der universitären Gymnasiallehrerausbildung, die aufgrund ihrer Tradition jede Ausrichtung an praktischen Bedürfnissen von sich wies, konnten sich die praxisfernen Tendenzen besonders nachhaltig festsetzen. Die Inhalte erziehungswissenschaftlicher Ausbildung, die bis zu Beginn der sechziger Jahre den zukünftigen Gymnasiallehrern vermitteln wurden, spiegeln diese spezifischen Entwicklungsbedingungen und -abläufe bildungspolitischer Prozesse und erziehungswissenschaftlicher Theorie wieder. Im Gutachten des Deutschen Ausschusses zu Fragen der Lehrerbildung von 1965 wurde zum letztenmal von einem Bildungsplanungs-

gremium in der BRD für die Form der fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung votiert, die sich in der Aufbauphase nach dem 2. Weltkrieg allmählich durchgesetzt hatte. (519)

2.2.4.3 Bildungsmisere als Anstoß zur Reform der fachübergreifenden Lehrerausbildung Mitte der sechziger Jahre.

Doch bereits zu Beginn der sechziger Jahre zeichnete sich ein Wandel in den Inhalten fachübergreifender Ausbildungselemente für Gymnasiallehrer ab. Dieser tritt sowohl in den Konzeptionen einiger Erziehungswissenschaftler zutage als auch in den Prüfungsordnungen von Berlin (1959) und Hessen (1961). Es deutet sich eine Abkehr von den traditionellen Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und eine Hinwendung zu den politischen und sozialen Bezügen von Erziehungsprozessen an. Sehr vorsichtig formulieren im Jahre 1959 die Verfasser der Berliner Prüfungsordnung, der Lehrer solle im Studium nachweisen, "daß er einen klaren Einblick in die Zusammenhänge zwischen seinen Studienfächern, seinem beruflichen Auftrag, den Problemen der Pädagogik und Philosophie und seinen politischen Aufgaben innerhalb des Berufs und der Gesellschaft gewonnen hat". (520) Konkreter heißt es in der hessischen Prüfungsordnung von 1961, der Lehrer solle über "die Grundbegriffe des Soziallebens und der Politik" sowie der "Staats-, Rechts- und Sozialphilosophie" Bescheid wissen; darüber hinaus verlangt man von ihm, "die geltende Verfassung und die hauptsächlichsten Einrichtungen der Staatsverwaltung sowie die wichtigsten geschichtlichen Erscheinungen des Verfassungslebens (zu) kennen". (521) Auch in einigen Äußerungen von Erziehungswissenschaftlern läßt sich deutlich ein Wandel der Anschauungen konstatieren. Während beispielsweise Lichtenstein im Jahre 1962 ein "Soziopoli-

tikum" in der fachübergreifenden Ausbildung ablehnt und die allgemeine Prüfung auf Philosophie und Pädagogik beschränkt lassen will (522), widerspricht ihm Bokelmann 1963 in einem Diskussionsbeitrag zu Lichtensteins Aufsatz. Es scheint ihm "dringend nötig, daß der angehende Gymnasiallehrer sich mit den s o z i o p o l i t i s c h e n G r u n d f r a g e n intensiver beschäftigt als bisher", so daß es ihm wünschenswert erscheint, "daß innerhalb der pädagogischen Grundausbildung ein entsprechender Umkreis soziopolitischer Fragen mitstudiert wird". (523) Das Ziel, das in dem Studiengangskonzept Bokelmanns angestrebt wird, ist, daß der zukünftige Lehrer die politischen Dimensionen seines pädagogischen Tätigkeitsfeldes einschätzen lernt.
Neben den politischen und sozialen Problemen des Lehrerberufs wendet man auch der Fachdidaktik verstärkte Aufmerksamkeit zu. Die Ablehnung, die weite Kreise bis dahin gegen die Vermittlung didaktischer Kenntnisse an die Gymnasiallehrer hegten, lag in der Tradition dieser Lehrerausbildung begründet. Der zukünftige Lehrer wurde als Forscher ausgebildet und nicht als Pädagoge. Dabei ging man von der Voraussetzung aus, "daß eine gründliche Betreibung wissenschaftlicher Studien zugleich eine methodisch bildende Kraft habe, daß systematisch erworbene Wissenschaft auch zu einer methodischen Anwendung derselben befähige". (524) Diese Auffassung wurde in dem Maße immer heftiger kritisiert, wie sich der Abstand zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und ihrer Umsetzung in Inhalte des Unterrichts deutlich vergrößerte. In Umkehrung traditioneller Bestimmungen der Gymnasiallehrerrolle brachte Picht 1962 die neuen Funktionen des Gymnasiallehrers auf den Begriff, die darauf zielten, die Diskrepanz zwischen Universitäts- und Schulfach zu vermindern. "Der Lehrer", schreibt er, "ist Wissenschaftler dann und nur dann, wenn er die Aufgabe der Übersetzung von Wissenschaft in Bildung selbst

als ein wissenschaftliches Problem zu erkennen und zu durchdenken vermag. Denn nur indem er das leistet, beweist er, daß er... die Fähigkeit... (erworben hat), wissenschaftliches Denken und wissenschaftliche Methode produktiv zur Lösung der Probleme anzuwenden, die es in dem je eigenen Lebensbereich zu bewältigen gilt."(525)
Die institutionelle Absicherung der Fachdidaktik durch Forschungsinstitute fordert Lichtenstein 1962: "Dringend erforderlich erscheint daher ein überregionales Zentralinstitut oder Didaktisches Zentrum zur forschungsmäßigen Inangriffnahme der didaktischen Probleme des wissenschaftlichen Unterrichts in allen seinen Zweigen und zur Beratung der Kultusministerien bei bildungspolitischen Entscheidungen". (526)
Diese Tendenzen, die eine stärkere Hinwendung der fachübergreifenden Ausbildung auf die politischen und didaktischen Probleme der Schulpraxis zum Ausdruck bringen, signalisieren bereits zu Beginn der sechziger Jahre Veränderungen in der gesellschaftlichen Stellung des Bildungswesens. Die Diskussion um die "deutsche Bildungskatastrophe", die mit der gleichnamigen Arbeit von Georg Picht in weite Teile der Öffentlichkeit hineingetragen wurde (527), verdeutlichte vollends die Notwendigkeit einer Anpassung des Bildungswesens an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse. Picht brachte in seinen Ausführungen v.a. die Positionen führender Wirtschaftskreise zum Ausdruck, die - wie der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelstages, Ernst Schneider, verlauten ließ - "erst jetzt... auf breiter Front den Zusammenhang zwischen den Aufwendungen für Wissenschaft, Forschung und Bildung mit dem wirtschaftlichen Wachstum erkannt" hatten. (528)
Tatsächlich wurde auf internationaler Ebene in den frühen sechziger Jahren den Berechnungen über den Beitrag der Bildungsinvestionen zum Wirtschaftswachstum

größte Aufmerksamkeit geschenkt. Das läßt sich an den Aktivitäten der OECD am deutlichsten ablesen. (529)
Die quantitative Ausdehnung des Bildungswesens sollte gleichzeitig mit seiner Anpassung an neue Qualifikationsbedürfnisse verbunden werden. Die neue Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte wurde als Pyramide beschrieben mit "einer schmalen Spitze der wissenschaftlichen Elite" und einem "sehr breiten Korpus..., der sich auf der (modernen Anforderungen genügenden) Volksschule aufbauen muß". (530)
Da man, wie das statistische Material zeigt, davon ausgehen mußte, daß das Bildungswesen der BRD nicht in der Lage war, "den Bedarf unserer Gesellschaft an qualifizierten Nachwuchskräften zu decken" (531), kam es vor allem auf die Erweiterung des mittleren Bereichs, der die größte Ausdehnung erfahren sollte, an. In diesem Zusammenhang wurde das Schlagwort von der "Ausschöpfung der Begabungsreserven" (Picht) wieder aktuell, das für lange Zeit im Brennpunkt bildungspolitischer Diskussionen stand. Mitte der sechziger Jahre war nicht mehr zu übersehen, daß sich das Bildungswesen aufgrund seiner wachsenden Bedeutung für die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft im internationalen Maßstab nicht mehr losgelöst von ökonomischen Bedürfnissen entwickeln konnte. Es war längst in den Mittelpunkt auch wirtschaftlicher Interessen gerückt. Der Prozeß der Anpassung des überalterten Bildungssystems an die neuen Zielsetzungen blieb nicht ohne Folgen für die Lehrerausbildung und die Tätigkeit des Lehrers. Dem "Produktionsfaktor Lehrer" (OECD) wurde eine Schlüsselstellung bei der Umsetzung der Bildungsreform zugeschrieben. Bedarfsrechnungen hatten erkennen lassen, daß es zunächst darum gehen müsse, die Anzahl der Lehrer in ungeheurem Maße zu erhöhen. Picht stellte nach einer Durchsicht des statistischen Materials fest: "Demnach müßten sämtliche Hochschulabsolventen Lehrer werden, wenn unsere Schulen ausreichend mit Lehrern versorgt sein sollen." (532)

Eine weitaus kompliziertere Aufgabe stand jedoch mit der qualitativen Veränderung der Lehrerausbildung bevor. Denn sollte tatsächlich eine "Ausschöpfung der Begabungsreserven" im Schulsystem gewährleistet werden, dann fielen dem Lehrer völlig neuartige Aufgaben im Unterricht zu. Beispielsweise muß er in der Lage sein, die Begabungen der Kinder zu erkennen und durch Initiierung angemessener Lernprozesse zu fördern. Dazu benötigt er unter anderem weitgehende politische Kenntnisse, um die Ursachen unterschiedlicher Lernprozesse der Schüler sowie ihre spezifischen Sozialisationsbedingungen erkennen und beurteilen zu können. Diese Folgeprobleme der Bildungskatastrophe ließen eine Umstrukturierung der Lehrerausbildung erwarten. Gerade in der unzureichenden erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Gymnasiallehrer schienen andere Schwerpunktsetzungen unausweichlich.
Die ersten Schritte von politischer Seite, mit denen man die Konsequenzen aus der Diskussion um die Bildungsmisere ziehen wollte, ließen nicht lange auf sich warten. Eine Reform der Gymnasiallehrerausbildung stand zunächst nicht im Mittelpunkt des Interesses, sondern wurde einer Umstrukturierung aller universitären Studiengänge unter- bzw. nachgeordnet. Die Planungen, die die Richtung jeder weiteren Studienreform, auch die der Ausbildungsgänge für Gymnasiallehrer, bestimmen sollten, wurden mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen im Mai 1966 vorgelegt. (533)
Diese Empfehlungen demonstrieren, wie das einflußreichste halbstaatliche Bildungsplanungsgremium für Hochschulfragen mit der Bildungsmisere fertigzuwerden gedachte. Man schreckte auch vor einschneidenden Änderungen gegenüber der traditionellen Hochschule nicht zurück. Die grundlegendste Umorientierung bestand darin, daß man zum erstenmal von offizieller Seite von der klassischen

deutschen Universitätsidee abrückte und das Ausbildungsziel der Hochschulen neu definierte. In der Tradition der deutschen Hochschulen war man bisher nicht von dem Anspruch abgegangen, daß das Studium ein Prozeß der Selbstentfaltung des Individuums durch die Teilnahme an der wissenschaftlichen Forschung sei, ein Prozeß, der mehr auf die Vermittlung allgemeiner wissenschaftlicher Qualifikationen als auf eine Vorbereitung für spezialisierte berufliche Tätigkeiten zielte.
Dagegen sehen es 1966 die Vertreter des Wissenschaftsrats als vordringlichste Aufgabe an, das Studium auf den Beruf hin zu orientieren: "Es wird daher darauf ankommen, das Studium neu zu ordnen und in Beziehung zu den vielfältigen und sich wandelnden beruflichen Möglichkeiten zu setzen." (534) Auch das Prinzip, daß alle Studenten an der Forschung teilnehmen sollen, wird abgelehnt. In dem Bemühen, "das Ausbildungsziel des von allen zu durchlaufenden, für die Mehrzahl der Studenten aber die Ausbildung abschließenden Studiums neu zu bestimmen", kommt man zu dem Ergebnis, daß dieses "sich abzugrenzen (habe) gegen die Forderung nach selbständiger Mitwirkung in der Forschungsarbeit". (535)
Die Ablehnung dieser beiden bislang tragenden Prinzipien universitärer Ausbildung machte eine grundlegende Neubestimmung des Ziels wissenschaftlicher Ausbildung nötig. Die Vertreter des Wissenschaftsrats legten dazu eine Lösung vor, deren leitendes Prinzip die "Differenzierung des Ausbildungszieles in gestuften Studiengängen" ist. (536)
Dieses Konzept sieht für alle Studenten ein zeitlich begrenztes, berufsqualifizierendes Studium vor (Stufe 1). Nach dieser ersten Stufe soll die Mehrzahl der Studenten die Hochschule verlassen. Für wenige Studenten ist ein Aufbaustudium vorgesehen (Stufe 2), das zur Beteiligung an der Forschung qualifizieren soll. Es wird hervorgehoben, daß das Aufbaustudium, das in Zukunft nur wenigen

offenstehen soll, in etwa dem Studium entspricht, das bis dahin alle Studenten durchlaufen haben. (537) Dies verdeutlicht, daß die quantitative Ausdehnung des tertiären Bereichs so geplant wird, daß nur ein geringer Anteil der Studenten ein Studium durchlaufen soll, wie es bis dahin üblich war, der weitaus größte Teil jedoch eine Ausbildung erhält, die in etwa mit der traditionellen Fachhochschulausbildung vergleichbar ist. Dementsprechend wird als Studienziel für die Masse der Studenten festgehalten: "Im einzelnen soll erreicht werden, daß der Student sich das von seinem Fach erforderte und für seinen Beruf nötige Wissen aneignet, sich mit den wissenschaftlichen Arbeitsmethoden seines Faches vertraut macht, im Umgang mit der Wissenschaft erfährt, was wissenschaftliche Erkenntnis ist und zu leisten vermag, aber auch ihrer prinzipiellen Unabgeschlossenheit und Offenheit inne wird." (538) Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats konkretisieren die Äußerungen Pichts zur notwendigen Umgestaltung der Qualifikationsstruktur. Die "schmale Spitze der wissenschaftlichen Elite", von der Picht sprach, wird nochmals unterteilt in die "Elite der Elite", die Studenten mit Aufbaustudium, und einen quantitativ erweiterten Bereich wissenschaftlich Ausgebildeter mit Kurzstudium und berufsqualifizierendem Abschluß.

Auf die Auswirkungen, die diese grundsätzlichen Umorientierungen der Hochschulausbildung für die fachübergreifenden Studien der Lehramtskandidaten haben, geht der Wissenschaftsrat nur in einigen Andeutungen ein. Er plädiert dafür, daß die Lehrerstudenten weiterhin philosophische und erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen besuchen sollen, jedoch dagegen, daß in diesen Fächern eine Prüfung stattfinden soll. Die praktisch-pädagogische Ausbildung will er weiter in die Referendarzeit verlegt wissen. (539) Diese Positionen erscheinen jedoch, gemessen an den vorhergehenden Ausführungen des

Wissenschaftsrats, nicht konsequent. Denn die Tatsache, daß der Wissenschaftsrat eine Berufsorientierung der Studiengänge durchsetzen will, kann für die Gymnasiallehrerausbildung nur heißen, daß der späteren Tätigkeit als Pädagoge im Studium mehr Rechnung getragen werden muß.

Diese Haltung des Wissenschaftsrats zur Frage einer fachübergreifenden Ausbildung für Gymnasiallehrer brachte diese zwar erneut in die Diskussion; es zeigte sich jedoch, daß der Wissenschaftsrat hier keine neuen Maßstäbe gesetzt hatte, denn alle Seiten wiederholten ihre schon vorher gefaßten Meinungen. Der Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultätentag, der am 27./28. Oktober 1964 seine ursprüngliche Haltung gegen eine fachübergreifende Ausbildung in einer "endgültigen Stellungnahme" revidiert und sich für ein "echtes Begleitstudium" ausgesprochen hatte (540), nahm die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Anlaß, seine ehemals ablehnende Haltung wieder zu bekräftigen. In seiner Stellungnahme zu den Empfehlungen heißt es in einem Dokument vom 6./7. Januar 1967: "Die Fakultäten begrüßen es nachdrücklich, wenn die Prüfungen in Philosophie, Pädagogik und Psychologie beim Staatsexamen für das Höhere Lehramt entfallen. Die Ausbildung in den Erziehungswissenschaften sollte in die Referendarzeit verlegt werden." (541) Der Philosophische Fakultätentag verhielt sich abwartend. Man betonte, daß einige Fakultäten den Vorstellungen des Wissenschaftsrats folgen wollten, andere nicht. (542)

Auch der Schulausschuß der WRK änderte seine Meinung nicht, sondern hielt an seiner Empfehlung für ein Begleitstudium fest, die 1965 auf einer Plenartagung in Clausthal als Beschluß der Westdeutschen Rektorenkonferenz fixiert worden war. Er wies "mit Nachdruck auf die Unerläßlichkeit einer erziehungswissenschaftlichen Vororientierung hin, die von den Studienseminaren bei der

Referendarausbildung vorausgesetzt werden muß". (543)
So hatte sich der Wissenschaftsrat zwar für einschneidende Veränderungen in der Studienstruktur ausgesprochen, jedoch konnten daraus nicht unmittelbar Konsequenzen für eine umgestaltete fachübergreifende Gymnasiallehrerausbildung gezogen werden. Die Wissenschaftsratsempfehlungen waren trotzdem für die weitere Entwicklung der fachübergreifenden Studien von Bedeutung, weil das von ihnen eingeführte Prinzip der Berufsorientierung, das von nun an alle Studienreformbemühungen leiten sollte, auch eine Umwandlung der fachübergreifenden Ausbildungsanteile notwendig nach sich zog.
Die Diskussion um die Umwandlung der fachübergreifenden Ausbildung für Gymnasien erfolgte jedoch von nun an nicht mehr isoliert nur für das höhere Lehramt, sondern stand in enger Verbindung mit einer Neustrukturierung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien für Volksschullehrer. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen votierte in seinem "Gutachten zur Ausbildung von Lehrern" aus dem Jahre 1965 dafür, die LAB von Gymnasial- und Volksschullehrern zu vereinheitlichen. (544) Deshalb können die Probleme einer fachübergreifenden Ausbildung für die Lehrer an den höheren Schulen nicht mehr getrennt diskutiert werden von denen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Volksschullehrer.
Da die Einschätzung der etwa ab 1965 einsetzenden Diskussion über erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studienanteile für alle Lehrergruppen auch historische Kenntnisse über die Entwicklung dieser Studienanteile bei den Volksschullehrern voraussetzt, sollen zuvor diese Traditionen der Volksschullehrer analysiert werden.

3. Skizze zur Entwicklung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Elemente in der Volksschullehrerausbildung bis Mitte der sechziger Jahre

Als Resultat der Funktionsanalyse fachübergreifender Studien für Gymnasiallehrer hatte sich gezeigt: Seit Beginn des 19. Jahrhunderts sollten diese Vorformen heutiger erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien dazu dienen, daß der Lehrer seine kulturelle Aufgabe, die Schüler auf ihre spätere Arbeit und soziale Stellung in der Gesellschaft vorzubereiten, angemessen erfüllen könne. Aufgrund der Tatsache, daß der Gymnasiallehrer diese Funktion im Hinblick auf die Integration der wissenschaftlichen Elite wahrnahm, wurde auch für dies Ausbildungssegment der Anspruch der Wissenschaftlichkeit und eine Orientierung am Gelehrtenideal aufrechterhalten.
Auch in der Volksschullehrerausbildung kristallisierten sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts Formen der Kenntnisvermittlung heraus, die den Volksschullehrer zur Wahrnehmung seiner Integrationsfunktion befähigen sollten.

3.1 Dominanz staatlicher und kirchlicher Einflüsse in der Volksschullehrerausbildung des 19. Jahrhunderts

Anders als in der Gymnasiallehrerausbildung, die von Anfang an unter dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit stand und die sich damit eine größere Autonomie gegenüber politischen und konfessionellen Machtansprüchen bewahren konnte, war die Volksschullehrerausbildung bis ins 20. Jahrhundert hinein dem Einfluß der Interessen von Staat und Kirche unmittelbar ausgesetzt. Staatliche, konfessionelle und politische Kräfte versuchten, eine Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerausbildung zu verhindern. Die Tätigkeit des Volksschullehrers war auf die Erziehung der breiten Masse gerichtet, die weniger den Umgang mit der Wissenschaft als die Handhabung von Kulturtechniken und die Anpassungsfähigkeit an die

bestehenden gesellschaftlichen Zustände erlernen sollte. In diesem Sinne wirkten im 19. Jahrhundert "Die drei Preussischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts" (545), die sogenannten "Stiehlschen Regulative", in denen jeder Wissenschaftlichkeit der Volksschullehrerausbildung eine Absage erteilt, dagegen eine starke Betonung der religiösen Erziehung bei gleichzeitiger Beschränkung der Unterrichtsinhalte durchgesetzt wurde. Die Ausbildung an den Seminaren, den damaligen Institutionen für die Volksschullehrerausbildung, sollte auf die Schaffung einer "evangelisch-christliche(n) Lebensgemeinschaft" abzielen. (546) Von der Vermittlung eines "System(s) der Pädagogik", auch in "populärer Form", sollte Abstand genommen werden. (547)
Durch die Stiehlschen Regulative wurden die zaghaften Ansätze einer systematischen Volksschullehrerausbildung, die sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts herauskristallisiert hatten (548), beseitigt. Der Unterricht in "Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie" wurde abgeschafft und durch eine "Schulkunde" ersetzt, die sich vor "Abstraktionen und vor Definitionswerk sorgfältig zu bewahren (hat) und möglichst praktisch und unmittelbar zu gestalten (ist)." (549) Ziel der Volksschullehrerausbildung war es hinfort, "ein einfaches und bestimmtes Bild von der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältnis zur Familie, Kirche und Staat darzustellen". (550) Die Kenntnisvermittlung über den Erziehungsprozeß wird auf die Aneignung der evangelisch-christlichen Morallehre beschränkt. "Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der

Sünde, menschlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf." (551)

In den Stiehlschen Regulativen prägt sich am deutlichsten die spezifische Funktion der Volksschullehrerausbildung aus, die im gesamten 19. Jahrhundert auf die Befähigung des Lehrers ausgerichtet war, die Volksschüler mit den herrschenden Moralvorstellungen und traditionellen Denk- und Verhaltensmustern vertraut machen zu können und ihre reibungslose Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen Zustände zu gewährleisten. Das Bildungsniveau des Volksschullehrers wurde dementsprechend niedrig gehalten: seine Allgemeinbildung entspricht dem Niveau der Volksschule, seine Berufsbildung war auf die "Schulkunde", d.h. auf die Aneignung christlicher Moralvorstellungen, beschränkt. Zwar wurden 1872 die Stiehlschen Regulative aufgehoben und durch neue Bestimmungen ersetzt, in denen die Pädagogik an die Stelle der Schulkunde trat; dies beinhaltete jedoch nicht die Orientierung der Volksschullehrerausbildung auf eine breit qualifizierende Bildung. Vielmehr wurde der Grundsatz beibehalten, daß nur solche Kenntnisse gelehrt werden, die unmittelbar im Unterricht angewendet werden können. (552) Erst im Jahre 1901 deutete sich eine Änderung dieser Ausbildung an. Den Lehrerseminaren wird die Aufgabe zugestanden, die "allgemeine Bildung der Zöglinge zum Abschlusse zu bringen und ihnen für die Verwaltung eines Volksschulamtes die erforderliche Fachbildung zu vermitteln". (553) Damit war zum erstenmal anerkannt, daß der Volksschullehrer eine eigenständige Fachausbildung benötigt und daß er einer allgemeinen Bildung bedarf, die über den Kenntnisstand der Elementarschule hinausreicht. Jedoch erfolgte der Unterricht in den Lehrerseminaren nicht nach wissenschaftlichen Prinzi-

pien oder einer wissenschaftlichen Propädeutik, sondern er war selbst "volkstümlich" angelegt.
Im gesamten 19. Jahrhundert wurde der Volksschullehrer durch seine Ausbildung genötigt, seine Sozialisationsfunktion so wahrzunehmen, daß er die Schüler auf die starre Übernahme tradierter Normen und Wertvorstellungen verpflichtete. (554) Die staatlichen Ausbildungskonzeptionen für die Lehrerseminare wurden nicht durch den Stand der wissenschaftlichen Kenntnisse geformt, sondern durch konfessionelle und politische Interessen unmittelbar geprägt. (555)

3.2 Erweiterung der Volksschullehrerausbildung um allgemeinbildende, wissenschaftsorientierte Kenntnisse im 20. Jahrhundert

Während die fachübergreifenden Studien der Gymnasiallehrer seit dem "Edikt wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramts vom 12. Juli 1810" unter dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit standen, wurde in der Volksschullehrerausbildung dieser Anspruch erst im 20. Jahrhundert nach der Ablösung des monarchistischen Systems in Deutschland und der Konstituierung der Weimarer Republik verwirklicht. Die "Verfassung des Deutschen Reiches vom 11.8.1919" sah in Art. 143, Abs. 2 vor: "Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln". (556) Mit diesem Verfassungsartikel wurde grundsätzlich die Möglichkeit eingeräumt, die Kluft zwischen der wissenschaftsorientierten fachübergreifenden Gymnasiallehrerausbildung und der den politischen und konfessionellen Herrschaftsansprüchen ausgesetzten Volksschullehrerausbildung aufzuheben. Das Zugeständnis nach höherer Bildung eröffnete dem Volksschullehrer neue Möglichkeiten für die Wahrnehmung seiner Erziehungs-

aufgabe. Eine wissenschaftliche Bildung auch für die Lehrer der Masse des Volkes wurde staatlicherseits nicht mehr prinzipiell ausgeschlossen.
Das Niveau der Allgemeinbildung für Volksschullehrer wurde in der Weimarer Republik auf zweierlei Weise erhöht: zum einen zog der o.g. Verfassungsartikel 143 die Regelung nach sich, daß der Volksschullehrer nunmehr seine allgemeine Bildung wie der Gymnasiallehrer mit dem Abitur abschloß. Zum anderen gestand man dem Lehrer eine Berufsbildung zu, die nicht pragmatistisch auf die in der Unterrichtspraxis unmittelbar benötigten Kenntnisse zugeschnitten war, sondern die auch allgemeinbildendes Wissen für den Lehrerberuf implizierte.
Eine einheitliche Anhebung des Niveaus der Volksschullehrerbildung und eine Angleichung an die wissenschaftsorientierte Gymnasiallehrerausbildung konnte jedoch in der Weimarer Republik nicht durchgesetzt werden. Vielmehr entwickelten die einzelnen Länder des Deutschen Reiches unterschiedliche Formen der Ausfüllung des Art. 143 der Verfassung, denen differierende Meinungen über die künftige Ausgestaltung der Studiengänge für das Volksschullehreramt zugrunde lagen.
Die Länder Sachsen, Thüringen, Anhalt, Mecklenburg-Schwerin, Mecklenburg-Strelitz, Lippe, Hamburg und Bremen schlossen eine "Vereinbarung über die Ausbildung der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen vom 14. Februar 1923", in der allen Volksschullehrern eine "wissenschaftliche Ausbildung an der Hochschule", die "in erster Linie ein gründliches Studium der Erziehungswissenschaften" beinhalten sollte, zugesichert wurde.(557) Neben diesem wissenschaftlichen Studium an einer Universität oder Technischen Hochschule sollte die Volksschullehrerausbildung in ihrem "praktisch-pädagogischen Teil in einem Pädagogischen Institut, das mit der Hochschule verbunden ist" (558), stattfinden. Die Vorschriften dieser Länder realisierten eine weitgehende An-

näherung der Volksschullehrerausbildung an die der Gymnasiallehrer. Beide Ausbildungen fanden an derselben Institution statt und beide sollten nach wissenschaftlichen Prinzipien erfolgen. Ein Studium der Fachwissenschaften, das im Mittelpunkt der Gymnasiallehrerausbildung stand, blieb den Volksschullehrern jedoch verwehrt. Ihr Ausbildungsgang stand vielmehr unter dem Anspruch, eine Befähigung zur wissenschaftlichen Reflexion der Lehrertätigkeit zu leisten und praktisch-pädagogische Fähigkeiten für die Unterrichtsgestaltung auszubilden.

Mit der preußischen Lösung wurden neuartige Formen für die Volksschullehrerausbildung erprobt. Gestützt auf Sprangers Modell einer "Bildnerhochschule", das er 1919 in seinen Grundzügen vorgestellt hatte (559), erließ das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung im Jahre 1925 eine Denkschrift über "Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen" (560), die die Gründungsakte der daraufhin ins Leben gerufenen Pädagogischen Akademien darstellt. Auch die Begründer dieser Form einer akademischen Volksschullehrerbildung sehen deren Wissenschaftlichkeit nicht durch eine fachwissenschaftliche Ausbildung gewährleistet, sondern streben eine systematische pädagogische Vorbildung für den Erzieherberuf an. Gerade durch die Konzentration auf die wissenschaftliche Reflexion der Erziehertätigkeit soll sich die Volksschullehrerausbildung von der der Gymnasiallehrer abgrenzen.

Der Volksschullehrer soll "weder ein Fachgelehrter noch ein Forscher" sein, sondern als "Volksbildner und Volkserzieher" wirken. Eine akademische Bildung, die in der "Lebensnähe" ihr Wesensmerkmal besitzt, ist das Ausbildungsziel, das in der Preußischen Denkschrift von 1925 angestrebt wird: "Verständnis für das geistige, religiöse, sittliche, soziale und wirtschaftliche Leben des Volkes, Befähigung, dem Volke die Bildungsgüter zu

vermitteln, deren es bedarf, und die geistigen, ethischen und künstlerischen Werte zu pflegen, die in Natur, Kultur und Volkstum der Heimat liegen." (561) Diese Prinzipien zeugen von der Kontinuität aber auch von den Veränderungen gegenüber der Volksschullehrerausbildung des 19. Jahrhunderts. Geblieben war die Orientierung, daß der Volksschullehrer weniger den Entwicklungsstand der Fachwissenschaften kennen müsse als die tatsächlichen Lebensverhältnisse und die gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen. Seine Sozialisationsfunktion blieb weiterhin eng auf die Tradierung der bestehenden Lebensweise bezogen. Jedoch hatten sich in der Weimarer Republik neue Anforderungen auch hinsichtlich dieser erziehenden Seite der Lehrertätigkeit ergeben. Zum einen erforderte die fortschreitende naturwissenschaftlich-technische Fundierung des Produktionsprozesses und die sich verschärfende internationale Konkurrenz eine Erweiterung der Allgemeinbildung auch für Volksschüler. Als durch Gesetz vom 4. April 1920 eine vierjährige gemeinsame Grundschule für alle Schüler eingerichtet wurde, erhöhten sich dadurch auch die Anforderungen an das Qualifikationsniveau der Volksschullehrer, denen in einer neukonzipierten Ausbildung Rechnung getragen werden mußte. Zum anderen änderte sich durch den Wechsel von der Monarchie zur Republik auch das Erziehungsziel in Richtung auf die Heranbildung eines selbständigen und kritisch denkenden Staatsbürgers. Die Erziehung zum Untertanen, die das gesamte 19. Jahrhundert hindurch bestimmend geblieben war, war obsolet geworden. Der Wandel in diesen Anschauungen über die Erziehungsfunktion des Volksschullehrers äußerte sich auch in den Studienplänen der neugegründeten Pädagogischen Akademien, in der Hinwendung zu einer wissenschaftlich fundierten pädagogischen Ausbildung der zukünftigen Lehrer. Das Bildungsziel der Pädagogischen Akademien, "Pflegestätten der Pädagogik" zu sein und die "historische und systematische Pädagogik

mitsamt ihren Hilfswissenschaften" weiterzuentwickeln und zu lehren (562), fand seinen Niederschlag auch in den Stundenplänen der angehenden Lehrer. Von Anfang an wurde eine pragmatistische Beschränkung der Inhalte auf die für den Unterricht nützlichen Kenntnisse strikt unterbunden. Vielmehr zeugen die Stundentafeln für die Pädagogischen Akademien von dem Bemühen ihrer Verfasser, in der Ausbildung einen Überblick über das System der Pädagogik zu vermitteln und den bestehenden Wissensstand systematisch zu tradieren. So sah der Entwurf eines Lehrplanes, der in der Preußischen Denkschrift über die Neuordnung der Volksschullehrerbildung unterbreitet wurde, die Vermittlung weitgehender allgemeinbildender Kenntnisse für den Lehrerberuf vor. Neben einer Einführung in die systematische und historische Pädagogik war eine Einführung in die Philosophie, die allgemeine und differentielle Psychologie, darüberhinaus die Vermittlung von Kenntnissen der Gesundheitslehre, der Gesellschafts- und Volkswirtschaftslehre sowie der Wohlfahrtspflege vorgesehen. (563) Die "berufsethische Aufgabe der Akademien", die "Heranbildung von Lehrerpersönlichkeiten" (564), wurde demnach sehr weit gefaßt und verstanden als Kenntnisvermittlung allgemeiner Art. Auch wenn heute immer wieder betont wird, daß zum damaligen Zeitpunkt weder die Pädagogik noch die anderen, für die Lehrerausbildung als relevant betrachteten Disziplinen wie Psychologie oder Soziologie den Ansprüchen der Fachwissenschaft genügten (565), so ist doch unverkennbar, daß das Bestreben der Begründer der Pädagogischen Akademien darauf gerichtet war, Wissenschaftlichkeit und Systematisierung der vorhandenen Kenntnisse im Studium der Erziehungswissenschaft durchzusetzen. Daß der Anspruch der Wissenschaftlichkeit sich lediglich auf die Aneignung der Erziehungswissenschaft beschränkte, das fachwissenschaftliche Studium jedoch völlig unzureichend blieb, hatte zunächst studienorgani-

satorische Gründe. Die Beschränkung des Studiums auf vier Semester ließ es als undurchführbar erscheinen, daß andere Fächer als die Erziehungswissenschaften wissenschaftlich betrieben werden konnten.
Da sich in der Tradition der Volksschullehrerbildung seit ihren Anfängen eine stärkere Orientierung auf die Erzieherfunktion des Lehrers durchgesetzt hatte und diese auch weiterhin als vorrangig betrachtet wurde, avancierte die Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum Kernelement der Volksschullehrerausbildung auf den Pädagogischen Akademien in Preußen. Gleichzeitig stand sie ebenfalls im Mittelpunkt derjenigen Volksschullehrerausbildungsgänge, die in anderen Ländern des Deutschen Reiches in die Universitäten integriert waren. Der Grund für diese erziehungswissenschaftliche Fundierung der Volksschullehrerausbildung liegt in dem dem Lehrer zukommenden neuen Aufgabenbereich, nicht mehr vorrangig integrativ tätig sein zu müssen, sondern darüberhinaus erweiterte allgemeine Qualifikationen zu vermitteln. Diese neuen Aufgaben führten in der Volksschullehrerausbildung zu der Notwendigkeit, ihre neue Funktion zu reflektieren und den veränderten Erziehungsprozeß zu planen. Ein Aufschwung erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre war die Folge dieser Entwicklungen. (566)
Spranger betrachtete die gründliche Vorbereitung auf die Lehrertätigkeit im Studium der Volksschullehrer als Vorsprung gegenüber der Gymnasiallehrerausbildung: "Ich behaupte", so meinte er, "daß j e d e r Lehrer Wissenschaft und wissenschaftlichen Geist besitzen muß, daß es aber zwei verschiedene Aufgaben sind, Gelehrsamkeit fortzupflanzen und Menschenbildner im umfassenden Sinne zu sein. Das haben auch die echten Erzieher unter den Lehrern a l l e r Schularten stets empfunden, wieviel dem Wissenschaftler, dem Gelehrten daran fehlt, um Bildner im höchsten Sinne zu sein..." (567)

Obwohl jedoch das Niveau der Volksschullehrerausbildung in der Weimarer Republik bedeutend erhöht (568) und dem Lehrer eine eigenständige Funktion als "Volkserzieher" und "Menschenbildner" zugestanden wurde, konnte die Kluft zwischen der Gymnasiallehrer- und der Volksschullehrerausbildung nicht aufgehoben werden. Beide waren nach unterschiedlichen Bezugssystemen organisiert. Die Gymnasiallehrerausbildung war auch in ihrem fachübergreifenden Teil an dem Ideal einer gelehrten Bildung, die zweckfrei zu gestalten und von praktischen Berufsinteressen fernzuhalten sei, orientiert. In der Volksschullehrerausbildung stellte man auf die Erzieherfunktion ab und zielte auf die Befähigung des zukünftigen Lehrers zur wissenschaftlichen Reflexion seiner Tätigkeit in der Schule. Für beide Ausbildungsgänge gilt jedoch in gleichem Maße, daß eine Beschränkung der Studieninhalte auf die für den Unterricht nützlichen Kenntnisse abgelehnt wurde. Die seit der Weimarer Republik angelaufenen Versuche, im Studiengang der Volksschullehrer allgemeine Kenntnisse über die Erziehung und die Funktion des Lehrers sowie über die Gesellschaft zu vermitteln und dazu einen Überblick über den Entwicklungsstand der Pädagogik zu geben, ohne die Anwendung soziologischer oder psychologischer Ergebnisse zu vernachlässigen, sind der historische Ursprung auch heutiger Bestrebungen, im Lehrerstudium systematisch erziehungswissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln.
Die Grundlagen, die dazu in den Studienreformbestrebungen der Weimarer Zeit erarbeitet wurden, haben einen weitreichenden Einfluß auf die nachfolgende Entwicklung ausgeübt.
Zwar wurden in der Zeit des deutschen Faschismus alle bis dahin erreichten Fortschritte gegenüber der Volksschullehrerbildung des 19. Jahrhunderts wieder rückgängig gemacht (569), nach dem 2. Weltkrieg wurden jedoch die in der Weimarer Republik entwickelten Formen rekonstruiert. (570) Während Hamburg zu einer sechsseme-

strigen Universitätsausbildung zurückkehrte, wurde in sämtlichen anderen Bundesländern der Typus der preußischen Pädagogischen Akademien wiedereingeführt. Selbst an der inhaltlichen Konzeption der Volksschullehrerbildung änderte sich wenig. 1955 legte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen ein "Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen" vor, das hinsichtlich des Kernelements der traditionellen Volksschullehrerausbildung, des Studiums der Pädagogik, keine neuen Varianten vorlegte. "Gegenstand der w i s s e n s c h a f t l i c h e n Bemühungen der künftigen Volksschullehrer", hieß es dort, "ist die Pädagogik, in welcher philosophisches Denken und die erzieherisch bedeutsamen Probleme der Psychologie und der Soziologie einbegriffen sind. Dieses Studium bildet den e r s t e n Bereich der Hochschularbeit." (571)

3.3 Annäherung von Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung um 1965

Erst allmählich setzt sich die Forderung durch, daß neben das erziehungswissenschaftliche Studium des Volksschullehrers auch ein wissenschaftliches Studium in einem Wahlfach treten müsse. 1958 trat der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen dafür ein, langfristig "eine gewisse Spezialisierung auf ein Unterrichtsfach" für die Oberstufe der Volksschule einzurichten. (572) Ebenso schlug der Schulausschuß der WRK 1963 vor, das Studium der Volksschullehrer solle sich auf die "Erziehungswissenschaft und ein weiteres Fach" erstrecken. (573)
Gegen Mitte der sechziger Jahre zeichnete sich auf mehreren Ebenen eine Entwicklung ab, die auf eine Annäherung der getrennten Ausbildungsgänge von Volksschul- und Gymnasiallehrern hin tendierte. Während sich

im Studium der Volksschullehrer eine intensivere Berücksichtigung der Fachwissenschaften durchsetzte, deutete sich in der Gymnasiallehrerausbildung eine Wende zur Orientierung auf die Probleme in der Berufspraxis des Lehrers an. 1965 war diese Entwicklung so weit vorangeschritten, daß der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen ein Gutachten vorlegte, das für die Ausbildung a l l e r Lehrer eine gemeinsame Grundstruktur fixierte. Jeder Ausbildungsgang habe den Zusammenhang zwischen fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studien einerseits und zwischen der theoretischen Berufsvorbereitung und der berufspraktischen Ausbildung andererseits zu berücksichtigen. (574) Damit war der Weg freigegeben, die Probleme aller Lehrerausbildungsgänge in Zukunft gemeinsam zu lösen. In den nachfolgenden Diskussionen versuchten insbesondere Erziehungswissenschaftler Konzeptionen für gemeinsame Studiengänge zu erarbeiten, in die die Traditionen von Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung eingingen. Auch die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge wurden in der Folgezeit für alle Lehrergruppen gemeinsam geplant.

4. Aufnahme der historischen Traditionen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien in der aktuellen Fachdiskussion und in der staatlichen Studienplanung

4.1 Interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Studien für alle Lehrer. Ein Modell der Fachwissenschaftler

Wie speziell für die Lehrerausbildung die Konsequenzen aus der Bildungsmisere gezogen werden mußten, damit beschäftigen sich in zunehmendem Maße Erziehungswissenschaftler. In ihren Überlegungen kommt die Gesamtheit der Veränderungen zum Ausdruck, die mit der Diskussion um die Bildungskatastrophe in Gang gesetzt worden war. Sie reflektieren die neuen ökonomischen und politischen Berufsanforderungen an die Lehrertätigkeit ebenso wie die Umwandlungen im Selbstverständnis der Pädagogik in Richtung auf eine handlungsorientierte Sozialwissenschaft. Durchgehendes Kennzeichen dieser Modelle ist es, daß sie die Isolierung der einzelnen Lehrerausbildungsgänge relativieren und die gemeinsame pädagogische Aufgabe der Lehrer in den Vordergrund rücken. Als das wohl öffentlichkeitswirksamste Modell dieser Art kann der Entwurf von Robinsohn für eine pädagogische Fakultät bezeichnet werden. (575)
Robinsohn geht es darum, ein Gesamtkonzept für Lehrer aller Altersstufen und Schularten zu entwickeln und die Studieninhalte aus den "Anforderungen und den spezifischen Aufgaben der Lehrer" abzuleiten. Darüberhinaus will er den institutionellen Rahmen für die Realisierung seines Modells abstecken. Robinsohns Ausgangsthese lautet, daß "die sachangemessene Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung heute im Umfang und in der Intensität der e r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t l i c h e n Studien liegen muß". (576)
Robinsohn leitet dies aus der gesellschaftspolitischen Rolle, die der Lehrer in der Schule einnimmt, ab. Er will den Lehrern eine entscheidende Aufgabe im Prozeß der Anpassung des Bildungswesens an die durch die wissenschaftlich-technische Entwicklung veränderten gesell-

schaftlichen Bedingungen zugestanden wissen. Robinsohn betrachtet es als eine Vorbedingung der Bildungsreform, daß die Lehrer in ihrer Ausbildung ein analytisches Instrumentarium erhalten, um die Mängel des Bildungssystems erkennen zu können. Darin sieht er eine Voraussetzung, um das "Mögliche an Veränderungen" zu erreichen. Der Lehrer als Träger der Bildungsreform ist die wichtigste Funktionsbestimmung des Lehrers im Robinsohnschen Modell. In einem zweisemestrigen Grundstudium soll der Lehrer die Kenntnisse erhalten, die ihn befähigen, diese Funktion wahrzunehmen. In diesem auf Bildungspolitik und Schulpraxis orientierten Eingangsstudium gilt es daher, Ansätze verschiedenster gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen, die zur Lösung bildungspolitischer Probleme taugen, zu studieren: erziehungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, human- und gesellschaftswissenschaftliche Studien erachtet Robinsohn als relevant, ohne daß er im einzelnen deren Beitrag für die Lösung bildungspolitischer Fragen ausweist.

Robinsohn formuliert 1967 als einer der ersten Erziehungswissenschaftler die neue Funktion fachübergreifender Studien in der Lehrerausbildung, die eine Konsequenz aus der Diskussion um die Bildungsmisere ist. Sie sollen den Lehrer dazu befähigen, die Probleme in der Schulpraxis zu erkennen, sie als gesellschaftlich bedingte und politisch veränderbare zu begreifen, um dadurch den Prozeß der Bildungsreform in Gang zu setzen und zu beschleunigen. Diese neue Funktionsbestimmung war durch Entwicklungen sowohl in der fachübergreifenden Gymnasial- als auch in der Volksschullehrerausbildung vorbereitet. In beiden Ausbildungsgängen bahnte sich eine Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zur Betonung sozialwissenschaftlicher Fragestellungen und Methoden an. Die Notwendigkeit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien

für alle Lehrer, wie Robinsohn sie forderte, wird in der nachfolgenden erziehungswissenschaftlichen Diskussion wiederholt aufgegriffen und unterstützt.
Gamm will den Lehrer als "Gesellschaftsanalytiker und Didaktiker" ausgebildet sehen, damit er seine erzieherischen Einsichten zur "Verbesserung der Gesellschaft" anwenden kann. (577) Lüdtke mißt einem erziehungswissenschaftlichen Studium Priorität in der Lehrerausbildung bei, weil der Lehrer dadurch befähigt werde, Bildungsreform so voranzutreiben, daß sie als "Voraussetzung gesellschaftlicher Mobilität, von Demokratisierung und Emanzipation" fungieren kann. (578) Die pädagogische Diskussion, die Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre um die Neubestimmung der Funktion des Lehrers und deren Konsequenzen für eine veränderte Lehrerausbildung verstärkt geführt wurde, greift in weiten Teilen diese optimistische Position auf, die in der Tätigkeit des Lehrers einen Beitrag zur kritischen Reflexion und Bewältigung gesellschaftlicher Probleme wie z.B. der Bildungsmisere sieht. (579) Von daher ist es nur folgerichtig, daß auch die Vorschläge für fachübergreifende Ausbildungsgänge einschneidenden Veränderungen unterliegen. Die Entwicklung eines handlungsorientierten, interdisziplinären Studiengangs steht im Mittelpunkt studienreformerischen Interesses. Dabei geht man davon aus, daß die in der Schule auftauchenden Probleme nur dann adäquat gelöst werden können, wenn der Lehrer die "Randbedingungen des pädagogischen Feldes" in ihrem Einfluß auf die Schulsituation zu analysieren vermag. Die Frage, wie diese Fähigkeit durch ein Studium vermittelt werden kann, ist das gemeinsame Problem, das verschiedene Erziehungswissenschaftler in Kooperation mit Vertretern anderer Fachdisziplinen auf unterschiedliche Weise zu lösen versuchen. Unbestritten ist, daß eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie unabdingbar ist.

Bis etwa 1965 beschränkt sich jedoch die Diskussion um die Einbeziehung der Soziologie auf die Volksschullehrerausbildung. Mangold hat auf dem 6. Pädagogischen Hochschultag 1965 vehement die These vertreten, es gehe nicht an, daß "das Angebot an die Studenten sich auf sogenannte P ä d a g o g i s c h e S o z i o l o g i e beschränken kann". (580) Er sah vielmehr die Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung darin, "Korrektur falscher und die Vermittlung fehlender inhaltlicher Kenntnisse über die Struktur und Funktion der Gesellschaft im Ganzen und in ihren Teilbereichen" zu sein. (581)

Ähnlich argumentierte Schelsky bereits 1961: "Die Soziologie soll dem zukünftigen Lehrer eine wenigstens theoretisch umfassende und vielleicht sogar ein wenig empirisch begründete Kenntnis der Gesellschaft und der sozialen Wirklichkeit, ihrer Spannungen und Funktionsgesetzlichkeiten vermitteln..." (582)

De Rudders Positionen zu dieser Frage decken sich mit denen von Schelsky und Mangold. (583) Die Autoren betonen übereinstimmend, daß der Soziologie im Lehrerstudium zwei Funktionen, eine allgemeinbildende und eine berufsbildende, zukommen. Die allgemeinbildende Funktion besteht darin, daß die Soziologie zur Orientierung in einer Gesellschaft befähigt, die nur noch auf dem Wege wissenschaftlicher Analyse erkennbar und verstehbar ist. Der Lehrer muß die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Erkenntnis der gesellschaftlichen Totalität besitzen, weil es seine vorrangige Aufgabe ist, die Schüler für den Lebens- und Arbeitsprozeß in der Gesellschaft zu erziehen. Die Autoren fordern deshalb übereinstimmend, daß dem Lehrer systematische Kenntnisse über die Struktur der Gesellschaft vermittelt werden. Die berufsbildende Funktion liegt darin, daß der Lehrer zur Erfassung der schulischen Situation Problemfelder wie den Einfluß gesellschaftlicher Faktoren auf die Entwicklung der Ju-

gendlichen, Anforderungen und soziale Konflikte der Jugendlichen nach Verlassen der Schule, soziale Bedingtheiten in der Schulsituation etc. analysieren können muß. Darüberhinaus soll der Lehrer durch die soziologischen Anteile seiner Ausbildung darauf vorbereitet werden, die gesellschaftliche Relevanz der Unterrichtsfächer beurteilen zu können.
Auch Pohland (584) teilt diese Auffassungen. Jedoch beschränkt er seine Überlegungen über die Stellung der Soziologie nicht auf die Volksschullehrerausbildung, sondern fordert ebenso eine entsprechende soziologische Ausbildung für Gymnasiallehrer.
Daß die Diskussion über die Einbeziehung der Soziologie erstmalig von den Studienreformbemühungen um die Volksschullehrerausbildung ausging, ist folgendermaßen zu erklären: Die Analyse der historischen Entwicklung der Volksschullehrerausbildung hat gezeigt, daß diese im Gegensatz zur Gymnasiallehrerausbildung, die von der Entwicklung der Fachwissenschaften abhing, intensiver durch die jeweilige gesellschaftspolitische Entwicklung geprägt wurde. Dies resultiert aus der bedeutenden sozialintegrativen Funktion des Volksschullehrers. Mit zunehmender Komplexität der Gesellschaft und ihrer wissenschaftlichen Erfaßbarkeit wird es für den Volksschullehrer unumgänglich, zur Erfüllung seiner integrativen Aufgaben wissenschaftliche Erkenntnisse zu Hilfe zu nehmen.
Dieser Zusammenhang erklärt, warum die Diskussion um die Einbeziehung der Soziologie zuerst im Hinblick auf die Volksschullehrerbildung formuliert wurde.
Erst später erkannte man die gleichrangige Bedeutung der Soziologie für die Gymnasiallehrerausbildung. Damit war ein Untersuchungsgegenstand für weitere Forschungen zur Lehrerausbildung bestimmt: Es galt zu erarbeiten, auf welche Weise soziologische Kenntnisse im Studium aller Lehrer vertreten sein sollen. Es kristallisierte sich

bei der Neukonzipierung der Gymnasiallehrerausbildung die Meinung heraus, daß soziologische Kenntnisse von nun an die Funktion der philosophischen Studienelemente in der traditionellen Ausbildung übernehmen sollten. Hatte man früher durch philosophische Studien die Integration des Spezialwissens in eine als organisch unterstellte Gesamtheit wissenschaftlicher Disziplinen erreichen wollen, so sollten nun die soziologischen Studien die veränderte Integrationsfunktion übernehmen. Es mußte die neue Aufgabe gelöst werden, wie die individuelle Tätigkeit des Lehrers in den Gesamtprozeß gesellschaftlicher Veränderungen eingeordnet werden könne. Der Lehrer muß befähigt werden, seine Handlungen als bildungspolitische zu begreifen und seinen Beitrag im Prozeß der Bildungsreform zu bestimmen. Diese Position reflektierte die wachsende Bedeutung des Bildungswesens für die gesellschaftliche Entwicklung, die auf der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Produktion und anderer gesellschaftlicher Teilbereiche beruhte. Die Soziologie, die sich mit der Erkenntnis dieser gesellschaftlichen Prozesse beschäftigt, avancierte zu einem Kernelement fachübergreifender Ausbildung.
Das Problem bestand jedoch darin, wie soziologische Studienelemente organisch in das Studium eingegliedert werden können. Für psychologische Studienelemente warf sich die gleiche Fragestellung auf. Die isolierte Einbeziehung von Ergebnissen dieser Fachwissenschaften kann nämlich den zunehmend komplexer werdenden Aufgaben des Lehrers nicht gerecht werden. Der Lehrer braucht kein enzyklopädisches Detailwissen aus Fachdisziplinen. Er muß vielmehr verstehen, daß zur Analyse jedes komplexen Problemfeldes in seinem Beruf mehrere Fachdisziplinen herangezogen werden müssen. Das bedeutet für die Lehrerausbildung, über interdisziplinäres Studium die Tragweite der Aussagen der verschiedenen Disziplinen abzugrenzen.

Die Forderung nach "problemfeldbezogenen Ausbildungsgängen", die die Diskussion bis etwa 1970 beherrscht, ist der erste Versuch, der Notwendigkeit nach Interdisziplinarität in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien Rechnung zu tragen.
So entwickelt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahre 1968 ein "Kernstudium" für alle pädagogischen Ausbildungsgänge, das ebenfalls von Problembereichen ausgeht und auf interdisziplinäre Kooperation angewiesen ist. Als Problembereiche, deren Studium für Studenten aller pädagogischen Berufe verbindlich sein soll, werden genannt: "a) Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter b) Erziehen c) Lehren, Lernen, Unterricht d) gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht e) Entstehung, Wirkung und Binnenstruktur pädagogischer Institutionen". (585)
Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft greift hiermit die Traditionslinie der Volksschullehrerausbildung auf, in der mit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien ein Überblick über die Probleme der Erziehung und Erziehungswissenschaft vermittelt werden sollte mit dem Ziel, eine pragmatistische Orientierung auf die ausschließliche Erfassung der engen unterrichtsspezifischen Probleme zu verhindern.
Die neue Problematik, die sich der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stellte, bestand darin, daß aufgrund der Differenzierung der Erziehungswissenschaft nicht mehr wie früher in der Volksschullehrerausbildung ein Gesamtüberblick über die erziehungswissenschaftliche Theorie vermittelt werden sollte. Vielmehr galt es, ein erziehungswissenschaftliches Grundlagenstudium zu entwickeln. Das Kernstudium sollte ein Lösungsvorschlag sein, der sicherlich auch theoriegeschichtlich zu begründen ist. Denn das Kernstudium entstand in einer Situation, in der die Pädagogik auf ihre Lehrbarkeit hin überprüft werden sollte. (586)

Die Schwierigkeiten bei der Realisierung des Modells der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft werden bereits in den Beiträgen, die den Vorschlag ergänzen, dargestellt. Mangold hebt hervor, daß die Integration soziologischer Studien in ein interdisziplinär geplantes Kernstudium auf Hindernisse stößt, die in dem Entwicklungsstand der Einzelwissenschaften sowie in den institutionellen Voraussetzungen interdisziplinärer Kooperation begründet liegen. Er sieht die Kooperation zwischen Erziehungswissenschaftlern und Soziologen, die er grundsätzlich bejaht, gefährdet durch "Unterschiede der erkenntnisleitenden Interessen, des Frageansatzes, der Begriffsbildung und der zugrundeliegenden wissenschaftstheoretischen Konzeption" in den beteiligten Disziplinen. (587) Mangold spielt hier darauf an, daß in der Erziehungswissenschaft erst gegen Ende der sechziger Jahre die wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion angelaufen war, die unter dem Schlagwort einer "realistischen Wende" die Erstarkung neopositivistischer Ideen in der Pädagogik begründete und die Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Methoden und Fragestellungen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung konsolidierte. (588)
Der Einwand Mangolds, der im Jahre 1968 mit einer Umbruchphase pädagogischer Theoriebildung zusammentraf, kann vom heutigen Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung relativiert, jedoch nicht ganz entkräftet werden. Wenn sich heute trotz teilweise geänderten Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft in Richtung einer auch empirisch verfahrenden Sozialwissenschaft die Probleme interdisziplinärer Kooperation noch nicht als gelöst betrachtet werden können, zeigt dies, daß zu den von Mangold genannten Hindernissen zusätzliche hemmende Faktoren wirksam sind.
Mangold legt aufgrund seiner Einschätzung über die Schwierigkeiten der Kooperation von Erziehungswissen-

schaft und Soziologie unterschiedliche Lösungsansätze vor, die auf die institutionell bedingten Schwierigkeiten interdisziplinärer Kooperation an der Hochschule Rücksicht nehmen. Er beschreibt zwei seiner Modelle als "konventionelle Lösungen", weil in ihnen eine problembezogene, interdisziplinäre Arbeit nicht impliziert wird; in einem dritten Entwurf skizziert er ein langfristig zu realisierendes Projekt, an dem Soziologen, Erziehungswissenschaftler und Psychologen gemeinsam beteiligt sind. In den beiden konventionellen Studiengangsentwürfen reproduziert Mangold seine Position, die er bereits 1965 vertreten hat. Die Vermittlung soziologischer Fachkenntnisse erhält eine relative Selbständigkeit im erziehungswissenschaftlichen Studium, ohne daß die Inhalte immer auf pädagogische Sachverhalte bezogen sind. "Die Vorlesung", so führt er aus, "soll dazu dienen, die Studenten in systematischer Weise mit Zentralbegriffen der Soziologie vertraut zu machen und ihnen die Anwendung dieser Begriffe auf die verschiedensten (nicht unmittelbar pädagogisch relevanten) sozialen Sachverhalte, spezifisch soziologische Denkweisen und die besondere Struktur soziologischer Aussagen demonstrieren." (589)

Im Vorschlag II strebt Mangold einen Mittelweg zwischen den Modellen I und II an, insofern er unter dem Thema "Gesellschaft und Erziehung" das Verhältnis von soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen in den Mittelpunkt rückt. Erst die Modellskizze III orientiert auf pädagogische Probleme, die in Kooperation der Fachvertreter erarbeitet werden.
Auch diejenigen Fachvertreter, die vorrangig im Zeitraum bis 1970 für ein "integratives erziehungswissenschaftliches Studium" (Lüdtke) votieren, betonen dies. Lüdtke, der ein Modell entwickelt hat, in dem die Soziologie als "Grundlagenwissenschaft in der Lehrerbildung" vollständig in ein interdisziplinäres erziehungswissen-

schaftliches Studium integriert werden soll, hebt nachdrücklich hervor, daß die Integration im Sinne seines Modells "erhebliche organisatorische und didaktische Reformen" voraussetzt. (5907
Infolgedessen stellt sein Modell, das wissenschaftsintegrativ und problembezogen auf die komplexe Erfassung der "sozialen" Situation des Lehrers in der Schule abzielt, ein Idealmodell dar, das Maximalforderungen fixiert, das auf folgenden Voraussetzungen beruht, die es erst zu realisieren gilt: Kooperationsbereitschaft der Fachvertreter, institutionelle Kooperationsbedingungen (personell, finanziell), Weiterentwicklung der Einzeldisziplinen in Richtung auf die Lösung praktischer Berufsprobleme.
Hochgesteckte Ziele der beteiligten Wissenschaftler charakterisieren die gesamte Studiengangsplanung, die im erziehungs- und im weiteren Sinne gesellschaftswissenschaftlichen Bereich nach der Diskussion um die Bildungsmisere begann und bis etwa 1970 andauerte. Fast durchgängig orientiert man auf ein integriertes gesellschaftswissenschaftliches Studium für Lehrer aller Schulformen und Altersstufen, das den Lehrer befähigen soll, seine schulische Aufgabe umfassend im Sinne einer aktiven Teilnahme an der Bildungsreform, die der Demokratisierung dienen soll, wahrzunehmen. Diese Phase in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre kann als optimistische Phase in der Studiengangsplanung für Lehrer bezeichnet werden. In weiten Kreisen herrschte die Meinung, daß mit der Einsicht in die wachsende Bedeutung des Bildungswesens für die gesellschaftliche Entwicklung auch dessen Reform nicht lange auf sich warten lassen könne. So entwarf man Reformmodelle, die den bestehenden wissenschaftlichen Möglichkeiten, z.B. in Fragen interdisziplinärer Kooperation, weit vorauseilten und die damit auch die Chancen einer grundlegenden Neuorientierung des Bildungswesens hätten eröffnen können. In

dieser Blickerweiterung für das reformerisch Notwendige und Anzustrebende muß die vorwärtsweisende Bedeutung dieser Konzeptionen gesehen werden. Mit dem "Bildungsoptimismus" geht jedoch auch ein gesellschaftspolitischer Optimismus einher, der oftmals eine realistische Sicht der politischen Möglichkeiten verbaut. So ist z.B. Gamm der Meinung, daß die "pädagogische Praxis" eine "im einzelnen noch nicht abzuschätzende Hebelfunktion zur Veränderung von Bewußtsein und von gesellschaftlicher Wirklichkeit" durch neue Ausbildungsformen innehat. (591)
Diese Äußerung zeigt, daß die politische Realisierbarkeit der Reformmodelle und die gesellschaftsverändernde Funktion von Bildungspolitik nicht realitätsgerecht gesehen wurden. Die weitere bildungspolitische Entwicklung zeigte vielmehr, daß die von der SPD/FDP-Koalition geplante Bildungsreform an einer veränderten Prioritätensetzung innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Finanzplanung scheiterte. Anstatt daß die Bildungsreform die Gesamtgesellschaft veränderte, scheiterte sie selbst an ausbleibenden Gesellschaftsreformen.

4.2 Schrittweise Reduzierung des interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Studienmodells auf berufsbezogene Inhalte durch die staatliche Studienplanung

Als im Jahre 1969 eine SPD/FDP-Koalition die Bundesregierung übernahm und Bundeskanzler Brandt in seiner Regierungserklärung der Bildungsreform Priorität im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Reformen zuwies, hegten weite Teile der Erziehungswissenschaftler die Hoffnung, daß die schon lange von ihnen entworfene Lehrerausbildungsreform nun in die Tat umgesetzt werde. Viele bildungspolitische Gremien und Interessengruppen veröffentlich-

ten Reformdokumente, um eine Erneuerung der Lehrerausbildung zu unterstützen. Die Konzeptionen, die in dieser Arbeit untersucht wurden, fühlen sich zum großen Teil diesen Reformintentionen verpflichtet. Gerade in der Reform der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien sahen die Verfasser der Modelle einen wichtigen Beitrag zur Behebung der Bildungsmisere. (592) Im Jahre 1970 hatte es den Anschein, als ob die Lehrerausbildungsreform auch politisch umgesetzt werden könnte.

Der Bildungsrat, der die Lehrerbildung zum "Schlüsselproblem der Bildungsreform" erklärte, legte im Strukturplan eine Konzeption vor, die Hoffnungen auf weitreichende Reformen weckte. Auch im Bereich der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung für Lehrer stützte er sich auf Ergebnisse der Reformdiskussion und versuchte diese in seine Konzeption einzubringen. A l l e Lehrer sollen ein gleichartiges erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Studium durchlaufen, das sie zur Bewältigung der Unterrichtspraxis befähigen soll. Jedoch zeigt der Inhaltskatalog, in dem die Vertreter des Bildungsrates "mögliche Elemente der pädagogischen Ausbildung in Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften" aufführen, daß die Verfasser den Schwierigkeiten der vorangegangenen Studienreformdiskussionen ebenfalls ausgesetzt sind. Sie sind sich darüber im klaren, daß erst ein interdisziplinär angelegtes erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Studium ihrer Reformintention entsprechen würde, daß dies jedoch auf Schwierigkeiten stößt, die durch die bestehenden institutionellen Möglichkeiten bedingt sind. Deshalb betonen sie: "Eine so verstandene erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung für Lehrer kann zur Zeit nur an wenigen Lehrerausbildungsstätten geleistet werden. Eine Zusammenarbeit von Wissenschaftlern der einschlägigen Disziplinen ist erforderlich." (593) Aus dieser

Sicht erscheint der umfangreiche und wenig geordnete Inhaltskatalog im Strukturplan, der in dieser Arbeit bereits ausführlich dargestellt wurde (594), als Kompromiß zwischen Reformabsichten einerseits und der Kapitulation vor reformhemmenden Faktoren andererseits. Auf der einen Seite versuchen die Vertreter des Bildungsrats bestimmte Elemente der Reformdiskussion aufzunehmen:

- Die Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit von Fachvertretern einschlägiger Disziplinen hatte die gesamte Diskussion um die Reform erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien für Lehrer durchzogen - auch die Verfasser des Strukturplans stimmen dieser Forderung zu.
- Die vorangegangene Diskussion hatte die Aufnahme psychologischer und gesellschaftswissenschaftlicher, speziell soziologischer Kenntnisse in die Ausbildung gefordert - auch der Strukturplan nimmt diese Inhalte auf.
- Fachvertreter verschiedenster Disziplinen hatten eine problemfeldbezogene Ausbildung gefordert - die Verfasser des Strukturplans nehmen auch problemfeldbezogene Inhalte auf.

Auf der anderen Seite nehmen die Autoren in diesem Ansatz jedoch nicht konsequent den entwickeltsten Diskussionsstand hinsichtlich der Einbeziehung soziologischer Kenntnisse in die Lehrerausbildung auf. Soziologische Kenntnisse sollen nur soweit in den Studiengang aufgenommen werden, wie sie berufsbildende Funktion haben. Die allgemeinbildenden Elemente, die Kenntnisse über das gesellschaftliche Gesamtsystem vermitteln sollen, bleiben ausgespart.
Die Vorschläge des Strukturplans für die Reform fachübergreifender Ausbildungsgänge für Lehrer ist Ausdruck der Unsicherheit der Reformdiskussion nach der Regierungsübernahme der SPD/FDP-Koalition. Zwar will man

Tendenzen, die die Reformdiskussion angedeutet hatte, Rechnung tragen, z.B. durch modernisierte Inhalte, jedoch bleibt die Reform im Ansatz stecken, auch weil kein einheitliches Modell entwickelt wird, sondern die unterschiedlichen Elemente der Reformdiskussion additiv aneinandergereiht werden. Das Erstaunliche daran, daß trotzdem das Modell des Strukturplans viel Beachtung fand und von anderer Seite als Reformprogramm übernommen wurde (z.B. von den Verfassern des Hessischen Diskussionsentwurfs sowie von der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen), ist, daß sich hiermit ein reduziertes Konzept soziologischer Kenntnisvermittlung durchsetzt, das in der vorhergehenden theoretischen Diskussion nicht vertreten war. Es kann jedoch als Verdienst der Verfasser des Strukturplans bezeichnet werden, als erstes offizielles Planungsgremium die Forderung nach Verankerung wenn auch begrenzter soziologischer Kenntnisse im Lehrerstudium aufzustellen. Es wäre sinnvoll gewesen, wenn das Modell des Bildungsrats als Ausgangspunkt und nicht als Endpunkt für weitere Studiengangsplanungen gedient hätte.

Die Studiengangsplaner der neugegründeten Universitäten Bremen, Oldenburg und Kassel haben in der Realisierungsphase der Bildungsreform am konsequentesten versucht, die Ergebnisse theoretischer Diskussionen in Studiengangsentwürfen umzusetzen. Der Aufbau des Studiums in Projekten, den die Bremer und Oldenburger Planer anstrebten, sollte eine neue Form der Aneignung wissenschaftlicher Kenntnisse demonstrieren. Wenn die gesellschaftliche Praxis sich verwissenschaftlicht, muß auch der Gegenstand der Wissenschaft die gesellschaftliche Praxis sein. Das wissenschaftliche Studium muß zur Lösung der Probleme, die in der Praxis auftauchen, dienen. Dies ist der theoretische Ausgangspunkt einer Organisierung des Studiums in Projekten. Wenn das Studium dazu dienen soll, die Probleme, die in der gesellschaftlichen

Praxis vorhanden sind, mit wissenschaftlichen Methoden zu lösen, dann erhält die Aufgabe, die gesellschaftliche Bedingtheit der Probleme zu erkennen, in der Studienplanung besonderes Gewicht. Daher ist zu erklären, daß in einem Projektentwurf die gesellschaftswissenschaftliche Qualifizierung breiten Raum einnimmt. Sie erfolgt jedoch nicht isoliert in Form der Vermittlung eines Grundbestands an gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnissen, sondern im Zuge der Erarbeitung berufspraktischer Probleme. Hierbei kommt es darauf an, das Verhältnis zwischen der individuellen praktisch-wissenschaftlichen Tätigkeit und der gesellschaftlichen Totalität, in die die berufliche Tätigkeit integriert ist, zu erfassen. Denn die zunehmende Gestaltung der beruflichen Tätigkeit nach wissenschaftlichen Prinzipien geht einher mit einer wachsenden Gesellschaftlichkeit dieser Tätigkeit, wie besonders der industrielle Produktionsprozeß zeigt. Da es darauf ankommt, den individuellen Beitrag in einem gesellschaftlichen Arbeitsprozeß zu bestimmen, ist die Orientierungsfähigkeit in der Gesellschaft Voraussetzung für effektive wissenschaftliche Tätigkeit. Aufgrund der Einsicht in die Zusammenhänge zwischen einer wissenschaftlich organisierten Berufspraxis und der gesellschaftlichen Totalität, die ebenfalls in wachsendem Maße wissenschaftlich durchdrungen, kritisiert und organisiert wird, entwickelten die Studiengangsplaner ein interdisziplinäres Modell, das die Funktion einer Vermittlung von Kenntnissen über die Struktur der Gesellschaft und über eine wissenschaftliche Berufspraxis unterstreicht.
Trotz des Bemühens der Studiengangsplaner von Bremen und Oldenburg, die wissenschaftlichen Studien so anzulegen, daß sie der sich verändernden gesellschaftlichen Funktion der Wissenschaft und den sich daraus ergebenden neuen Anforderungen an die Qualifikation wissenschaftlicher Arbeitskräfte gerecht werden, wurde die

Realisierung dieser Modelle von staatlicher Seite behindert. Die reformhemmenden Auswirkungen dieser staatlichen Eingriffe treten im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der Lehrerbildung besonders eklatant zutage. Auf dem Wege staatlicher Prüfungsvorschriften versucht der Bremer Senat, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung auf ausschließlich unterrichtsbezogene Inhalte zu beschränken und eine Orientierung auf darüberhinausgehende gesellschaftswissenschaftliche Probleme zu beschneiden. (595)
Da diese Reduzierung gesellschaftswissenschaftlicher Kenntnisse nicht aus einer wissenschaftlichen Analyse der Qualifikationsanforderungen an den Lehrerberuf abgeleitet werden kann und dem bis dahin erreichten Diskussionsstand widerspricht, muß vermutet werden, daß politische Motive für dieses Vorgehen des Bremer Senats ausschlaggebend waren.
Auch die Planer des Studiengangmodells der Gesamthochschule Kassel versuchen mit ihrer Konzeption ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Studium für Lehrer auf der Grundlage von Ergebnissen theoretischer Reformbemühungen zu gestalten. (596)
Dieser Entwurf vereinigt zwei Elemente, die ihn auch für die Übernahme an traditionellen Hochschulen geeignet erscheinen lassen. Zum einen gibt er den fortgeschrittenen Stand gesellschaftswissenschaftlicher Theoriebildung wieder: das Studium ist interdisziplinär angelegt und zielt auf "die Befähigung des künftigen Lehrers zu einer gesellschafts- und erziehungswissenschaftlich fundierten beruflichen Praxis". Er berücksichtigt die Orientierung der Wissenschaft auf die Probleme der Berufspraxis, ohne den Berufspraxisbegriff auf die Unterrichtstätigkeit im engeren Sinne einzugrenzen. Vielmehr strebt man auch die Vermittlung gesellschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse an, die auf die Erhellung gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge zielen.

Zum anderen ist der Entwurf nicht auf einen Studiengang in Projekten angewiesen. Von seiner Anlage her wäre er generell auf andere Hochschulen übertragbar. Die Reformschritte, die dazu im einzelnen einzuleiten wären, bedürfen weiterer Planungen.
Die Versuche, an den neugegründeten Universitäten eine Reform der Lehrerausbildung auf der Grundlage neuerer Erkenntnisse über die Qualifikationsstruktur des Lehrers durchzusetzen und im Rahmen einer Gesamtreform auch die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung zu gestalten, müssen konfrontiert werden mit der staatlichen Politik zur Lehrerausbildung.
Die von der SPD/FDP auf Bundesebene forcierte Politik kann nicht als Einlösung des 1969 weitgesteckten Reformanspruchs betrachtet werden. Das gilt auch für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien, die in besonders hohem Maße der Realisierung und Demokratisierung dienen sollten. (597)
Die Reform erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien fällt zum großen Teil der restriktiven Entwicklung staatlicher Lehrerausbildungspolitik zum Opfer. Im folgenden soll die schon bei der Dokumentenanalyse aufgegriffene These weiter belegt werden, daß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien heute nicht mehr, wie es in den Jahren 1969/70 geplant war, dazu dienen sollen, dem Lehrer eine breite Qualifikation zu vermitteln, durch die er befähigt wird, zum Träger der Bildungsreform zu werden, sondern daß nur diejenigen Qualifikationsbereiche gegenüber der traditionellen Ausbildung ergänzt werden, die auf die Effektivierung der Unterrichtstätigkeit einwirken.
Die Untermauerung dieser These erfolgt in drei Schritten. In den beiden ersten wird ein deduktives Vorgehen gewählt. Die Entwicklung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien wird aus den allgemeinen Trends staatlicher Politik im Lehrerausbildungsbereich

erklärt. Dieses Vorgehen trägt der Schwierigkeit, Funktion und Inhalt dieses Studiengangselements in der staatlichen Planung zu bestimmen, Rechnung, die daraus resultiert, daß über die Forderung hinaus, jeder Lehrer solle sich in seinem Studium erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse aneignen, keine näheren Ausführungen zu dieser Studienkomponente vorliegen. In einem dritten Schritt wird diese These belegt anhand von Aktivitäten staatlicher Stellen, die als Untermauerung der These interpretiert werden müssen.

1. Die staatlichen Stellen machen keine eindeutigen Aussagen zu Umfang und Inhalt erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien in der Lehrerausbildung. Die Entwicklung staatlicher Reformpolitik für Lehrer im Zeitraum von 1969-1974 hat gezeigt, daß immer da, wo Reformziele nicht endgültig fixiert waren, sie staatlicher Restriktionspolitik ganz zum Opfer fielen oder nur rudimentär realisiert wurden, wenn sie zur Effektivierung beitrugen. (598)
   Daraus muß gefolgert werden, daß auch erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien nicht so verwirklicht werden, daß sie einer breiten gesellschaftspolitischen Orientierung der Lehrerstudenten dienen, sondern ausschließlich auf die Effektivierung ihrer Unterrichtstätigkeit abzielen.

2. Wenn auch die bundeseinheitliche staatliche Planung den Inhaltsaspekt der Reform zunehmend in den Hintergrund drängte, so fixierte sie doch Strukturregelungen, die bestimmte Inhalte präjudizierten. Damit sind angesprochen: die Beschränkung der Studiendauer auf sechs bzw. acht Semester sowie die Aufteilung der Lehrerstudien in ein Lehramt (sechs Semester) für die Mehrheit der Studenten und ein erweitertes Lehramt (acht Semester) für wenige Studenten. (599)
   Diese Strukturregelungen entsprechen den Vorstellun-

gen, die der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen im Jahre 1966 vorgelegt hat. Diese Regelungen, so konnte nachgewiesen werden (600), waren von dem Bemühen getragen, das Ausbildungsziel des Hochschulstudiums in dem Sinne neu zu definieren, daß das Kurzzeitstudium, das für die überwiegende Mehrheit der Studenten vorgesehen wird, lediglich einer eng spezialisierten Ausbildung für berufliche Tätigkeiten dient. Damit nimmt man vom Studienziel einer breiten wissenschaftlichen forschungsbezogenen Qualifizierung Abstand. Die bundesstaatlichen Studienplanungen für die Lehrerbildung realisieren das Modell des Wissenschaftsrats. In einem auf sechs Semester reduzierten Studium, das dem vom Wissenschaftsrat konkretisierten Ausbildungsziel dient, ist eine sozialwissenschaftlich orientierte Bildung, die über die Vermittlung einer Spezialqualifikation für die Unterrichtstätigkeit hinausgeht, nicht zu verwirklichen. Die festgelegten Strukturregelungen für die Lehrerausbildung verhindern, daß die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile anderen Zielen als der Effektivierung des Unterrichts dienen.

3. Das Verhalten einiger SPD/FDP-Koalitionen in den von ihnen regierten Bundesländern gegenüber den Reformen an den neugegründeten Universitäten muß so interpretiert werden, daß die Politiker eine umfassende gesellschaftswissenschaftliche Qualifizierung der Lehrerstudenten stornieren wollen. Das Verhalten des Bremer Bildungssenators, der die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung auf ihren unterrichtswissenschaftlichen Aspekt reduzieren will, ist dafür das hervorstechendste Beispiel. Es verdeutlicht, daß bei dem Versuch, über staatliche Eingriffe

reglementierend auf die Studiengangsplanung einzuwirken, zuerst eine gesellschaftswissenschaftliche Ausrichtung des Studiums betroffen ist, die sich nicht mit unterrichtswissenschaftlichen Kenntnissen bescheidet. So ist zu befürchten, daß bei den gegenwärtigen Versuchen, die Lehrerausbildung in Oldenburg zu bremsen, der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Bereich am ehesten von Einschränkungen betroffen sein könnte. Ein Stopp von 600 bereits bewilligten Hochschullehrerstellen für die Lehrerausbildung, von dem im besonderen Maße die Fächer Soziologie und Politik betroffen sind (601), deutet in diese Richtung.

Das eindeutige Verhalten zweier SPD/FDP-Koalitionen, die Lehrerausbildung gerade in ihrem sozialwissenschaftlichen Bereich zu beschneiden, läßt die Schlußfolgerung zu, daß auch eine SPD/FDP-Bundesregierung bei zunehmender Straffung der Studiengänge den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich eher um ihren sozialwissenschaftlichen als um ihren unterrichtswissenschaftlichen Anteil kürzt. Ihre ursprüngliche Reformintention wäre damit in einem weiteren Schritt zunichte gemacht. (602)

Diese Reduktion läuft der historischen Entwicklungstendenz einer wissenschaftsorientierten fachübergreifenden Lehrerausbildung seit ihrer Begründung zu Beginn des 19. Jahrhunderts zuwider, deren Inhalt eine Allgemeinbildung des künftigen Lehrers, über die berufsbezogene Ebene hinaus, zur Befähigung der Einordnung seiner individuellen Tätigkeit in einem umfassenden theoretischen und sozialen Zusammenhang ist.

Schlußbemerkung

Auf der Grundlage der vorliegenden Analyse ziehen wir folgendes Fazit hinsichtlich unserer Ausgangsfrage, welche Möglichkeiten gegenwärtig für die Institutionalisierung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien in der Lehrerausbildung bestehen:
Obwohl um 1969/1970 in der staatlichen Bildungsplanung eine Intensivierung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien in der Lehrerausbildung vorgesehen war, zeugt die Entwicklung der Bildungsreform seitdem von dem Versuch, diese soeben eingeleitete Reform nicht durchzusetzen und insbesondere die nichtberufsbezogenen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien einzuschränken. Zudem kann die Realisierung der großen Entwürfe für integrierte Studiengänge, wie sie an einigen neugegründeten Universitäten im Zeitraum von 1969-1974 erprobt wurden, insofern als gescheitert betrachtet werden, als keine Aussicht besteht, daß diese Studienplanungen auf breiter Ebene an anderen Hochschulen verankert werden können. Vielmehr zeigt sich in der staatlichen Bildungsplanung die Tendenz, diese Modellversuche immer weiter den Trends staatlicher Studienreform anzupassen.
Die Auswirkungen dieser Planungsprozesse auf die Curriculumreform in den Schulen sind bis heute noch nicht zu übersehen. Denn die Erfahrung insbesondere bei der Erprobung der wissenschaftsorientierten Curricula in den USA hat gezeigt, daß sich die Curricula nur dann in der Unterrichtspraxis durchsetzen und bewähren, wenn eine ausreichende Innovationsbereitschaft bei den betroffenen Lehrern vorzufinden ist. Im Unterrichtsprozeß spielt der subjektive Faktor eine so ausschlaggebende Rolle, daß ohne seine systematische Einbeziehung in die Planung der weiteren Reform der Unterrichtsabläufe Grenzen gesetzt sind. In innovationsstrategischen Ansätzen zur Bildungsreform, wie sie insbesondere im Rahmen der OECD entwickelt wurden, hat sich herausgestellt: "Die Bereitschaft der

Benutzer, neue Strukturen, Produkte und Praxen zu implementieren, ist ein größeres Problem als die Entwicklung eines besonderen Produkts selbst." (603) Ähnliche Ergebnisse erzielten empirische Untersuchungen zur Innovationsbereitschaft der Lehrer bei der Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik. (604) Bislang war in der Literatur die Auffassung vorherrschend, daß eine innovationsfördernde Einstellung der Lehrer, die sich aufgrund dieser Untersuchungen als unumgänglich erweist, vorrangig im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der Lehrerausbildung zu vermitteln sei(605) und zwar über Qualifikationen im kognitiven und emotionalen Bereich sowie im Bereich der Verhaltensdispositionen. Die Autoren forderten als Konsequenz dieser Überlegungen eine Intensivierung und Erweiterung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studienanteile in der Lehrerausbildung.
Inwieweit jedoch aufgrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen eine veränderte Schwerpunktsetzung in der Lehrerausbildung notwendig wird, muß geprüft werden. Der Frage, wie über die Fachausbildung, die in weitaus geringerem Maße als erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studiensegmente Einschränkungen unterliegt, die gewünschten und notwendigen Einstellungs- und Verhaltensveränderungen beim Lehrer erzielt werden können, wird, dies ist aufgrund der bisherigen Entwicklungen absehbar, in Zukunft verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden müssen.

A N M E R K U N G E N

1) Robinsohn, Saul B.: Modell einer pädagogischen Fakultät. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Lehrerbildung - ein Schlüsselproblem von Schul- und Hochschulreform, XI. Gespräch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft am 14.12.1967 in Essen, Villa Hügel, S. 21-28; oder auch in: "Die Zeit" vom 26.1. und 2.2.1968.

2) Kultusministerkonferenz: Entwurf einer Rahmenvereinbarung über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung (Frankenthaler Beschlüsse) vom 8./9.10.1970. In: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 109-111.

2a) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd I und II. Stuttgart 1973.

3) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970 (= Empfehlungen der Bildungskommission), S. 215. Im folgenden zitiert als: "Strukturplan".

4) Vgl. dazu: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Deutsch hrsg. und eingeleitet von Klaus Hüfner. Mit einem Vorwort von Hildegard Hamm-Brücher. Frankfurt/Main, München, Berlin 1973; hier insbesondere S. 35-46;
-Robinsohn, Saul B. und Kuhlmann, Caspar: Two Decades of Non-Reform in West German Education. Comparative Education Review, Band 11, Heft 3 (Okt. 1967);
-Kuhlmann, Caspar: Schulreform und Gesellschaft in der BRD 1946-1966. Stuttgart 1970.

5) Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen 1960.

6) Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): Bildungswesen: mangelhaft, a.a.O., S. 37, m.w.Nw. (=mit weiteren Nachweisen)

7) Vgl. die entsprechende Kritik der Prüfer des OECD-Länderexamens für die BRD. In: OECD: Bildungswesen: mangelhaft, a.a.O., S. 38.

8) In folgenden Arbeiten wird versucht, die Ursachen dieser Entwicklung mit Hilfe eines polit-ökonomisch orientierten Ansatzes zu erfassen:
-Altvater, Elmar / Huisken, Freerk (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.
-Hirsch, Joachim / Leibfried, Stephan (Hrsg.): Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt/M. 1971.
-Roth, Karl Heinz / Kanzow, Eckard: Unwissen als Ohnmacht. Grundrisse einer Analyse der Wissenschafts- und Bildungspolitik des bundesrepublikanischen Herrschaftskartells. Berlin (West) 1970.

9) Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1966.

10) -Änderung von Art. 75 GG: Der Bund erhält die Rahmenkompetenz für die Bestimmung der allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens und von Rechtsverhältnissen für den öffentlichen Dienst;
-Neueinfügung der Art. 91a und b GG: Einführung von Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern (Aus- und Neubau von wissenschaftlichen Hochschulen) und Vereinbarung zur Zusammenarbeit in der Hochschulplanung;

-Neueinfügung des Art. 74,13 GG: Konkurrierende Gesetzgebung von Bund und Ländern für die Forschungsförderung und die Ausbildungsbeihilfen.

11) Vgl.: Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 22.6.1970. In: Hirsch, Joachim / Leibfried, St.(Hrsg.): Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik, a.a.O., S. 389-393.

12) Vgl. dazu: Fischer, G.H.: Lehrerausbildung - Versuch einer Situationsanalyse und Bilanz in der Bundesrepublik. In: Die deutsche Schule H. 10/74 - 1/75; sowie Müller, Peter: Desintegrierte Lehrerausbildung. Eine Zwischenbilanz. In: studentische politik 7 (1974) H. 3/4, S. 3-35.

13) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, Beschlossen am 6. Juli 1972. - K 28 - 29/72 - Sonderdruck, Bonn 1972.

14) Vgl.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 36-38.

15) Vgl.: Deutscher Bildungsrat: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Stuttgart 1974 (= Empfehlungen der Bildungskommission), S. 55.

16) Vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung aus jüngster Zeit z.B. über die Bremer Situation: Drechsel, Wiltrud / Eichwede, Wolfgang: Die Prüfung und das Bremer Modell. Zur neuen Lehrerprüfungsordnung an der Universität Bremen. (Hektographiertes Manuskript 1975).

17) Diese Tendenz konnte bei der Durchsicht der einschlägigen Zeitschriften festgestellt werden. Wir untersuchten dazu 13 erziehungswissenschaftliche Zeitschriften auf die Häufigkeit ihrer Aufsätze zur Lehrerausbildung sowie auf die inhalt-

lichen Schwerpunkte der Diskussion im Zeitraum von 1969 - 1974.
Folgende Zeitschriften wurden ausgewertet:

1)	betrifft: erziehung (b:e)	2(1969) - 7(1974)
2)	Bildung und Erziehung	22(1969) - 27(1974)
3)	Die deutsche Schule	61(1969) - 66(1974)
4)	Die höhere Schule	22(1969) - 27(1974)
5)	Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	15(1969) - 20(1974)
6)	Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie	21(1969) - 26(1974)
7)	Leviathan	1(1973) - 2(1974)
8)	Neue Sammlung	9(1969) - 14(1974)
9)	päd. extra	1(1973) - 2(1974)
10)	Pädagogische Rundschau	23(1969) - 28(1974)
11)	Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik	45(1969) - 50(1974)
12)	Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung	3(1969) - 8(1974)
13)	Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.)	15(1969) - 20(1974)

Rein quantitativ ist in der Zeitschriftendiskussion eine Übereinstimmung zwischen der Intensität bildungspolitischer Aktivitäten zur Lehrerausbildung, die bis 1971 ihren Höhepunkt erreichten, und der Häufigkeit entsprechender wissenschaftlicher Publikationen in den Zeitschriften festzumachen. Im Jahre 1971 stieg die Anzahl der Zeitschriftenpublikationen zur Lehrerausbildung sprunghaft an, ging jedoch 1972 und 1973 in etwa auf die Zahlen von 1969/1970 zurück.
Dies zeigt folgendes Schaubild:

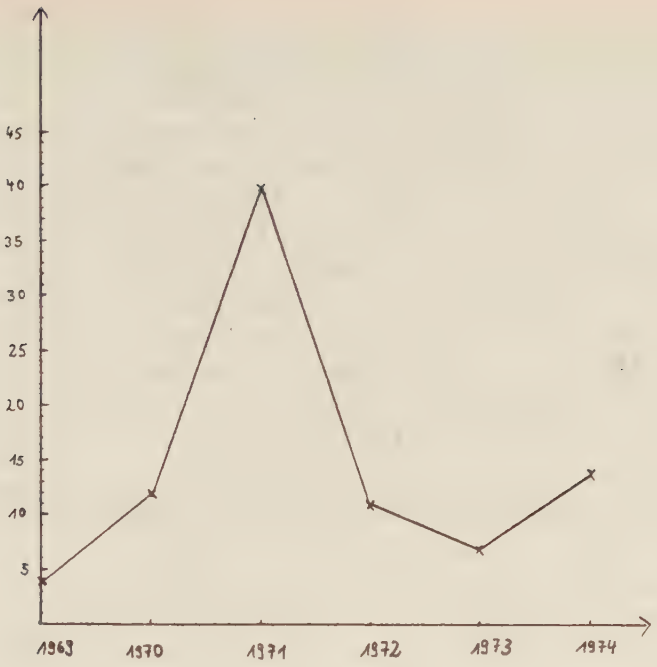

Schaubild: Anzahl der Zeitschriftenpublikationen zur Lehrerausbildung im Zeitraum von 1969 - 1974 in 13 erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften

Auch von der Breite der Diskussion war das Jahr 1971 Höhepunkt der wissenschaftlichen Diskussion in einschlägigen Zeitschriften. Man versuchte sowohl ein Fazit der bis dahin erfolgten Entwicklung zu ziehen (vgl. z.B. das 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) als auch neue Formen der Lehrerausbildung auszuwerten (vgl. z.B. die Diskussion um die Projektstudiengänge von Bremen und Oldenburg in b:e 1971). Darüberhinaus begann die Diskussion innovations- und rollentheoretischer Forschungen

im Bereich der Lehrerausbildung. Diese Breite der wissenschaftlichen Diskussion wurde in den nachfolgenden Jahren nicht mehr erreicht. Nur zögernd erfolgte 1972 die Auseinandersetzung mit der staatlichen Bildungsplanung auf Bund- und Länderebene. 1973 beginnt eine Hinwendung zu empirischen Untersuchungen über Einstellungsprobleme zum Lehrerberuf, die bis 1974 andauert. Der Schwerpunkt liegt jedoch 1974 auf der Auswertung und Kommentierung der restriktiven Bildungspolitik im Bereich der Lehrerausbildung.
Die nachfolgende Bibliographie zur Lehrerausbildung, in der die o.g. Zeitschriften ausgewertet wurden, verdeutlicht diese Schwerpunktverschiebung.

Die Aufsätze werden chronologisch und nach der alphabetischen Reihenfolge der Zeitschriftentitel angeordnet.

1 9 6 9

Sauer, Karl: Das Schulpraktikum in der wissenschaftlichen Lehrerausbildung.
In: Die deutsche Schule 61 (1969) H. 2, S. 86ff.

Hartfiel, Günter: Hochschulreform und Lehrerbildung.
In: Die deutsche Schule 61 (1969) H. 3, S. 117ff.

Giesecke, Hermann: Kritik des verwalteten Lernens - über einige didaktische Probleme der "wissenschaftlichen Lehrerbildung".
In: Neue Sammlung 9 (1969), S. 331ff.

Petersen, Hans: Das erziehungswissenschaftliche Praktikum als Teil des Begleitstudiums für künftige Lehrer an Gymnasien.
In: Neue Sammlung 9 (1969), S. 457ff.

1 9 7 0

Stimpel, Hans-Martin: Lehrerbildung - Waffe gegen die Schulreform. Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen in der BRD und in Schweden.
In: b:e 3 (1970) H. 1, S. 11ff.

Zifreund, Walther: Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen. "Microteaching" als Beitrag zu einer Reform der Lehrerausbildung.
In: b:e 3 (1970) H. 6, S. 15ff.

Ohne Verfasser: Die Misere und ein Modell. Sechs Thesen zur Ausbildung der Lehrer - Oder: Wie werden Lehrer angepaßt und diszipliniert?
In: b:e 3 (1970) H. 10, S. 34ff.

Klönne, Arno/Otten, Dieter: Modell für eine gemeinsame Studienphase in der Lehrerbildung.
In: b:e 3 (1970) H. 10, S. 36ff.

Roth, Friedrich/Gimbel, Karl-Heinz: Kann die Ausbildung zum Stufenlehrer den Bedarf der Schule decken?
In: Die deutsche Schule 62 (1970), S. 286ff.

Stolp, Emil: Um die Verbesserung der Lehrlingsausbildung.
In: Die deutsche Schule 62 (1970), S. 380ff.

Deutscher Philologenverband: Vorschläge zur Lehrerausbildung.
In: Die höhere Schule 23 (1970), S. 55ff.

Lieth, Elisabeth von der: Deutscher Bildungsrat/ Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan-IV. Kapitel: Lehrerbildung. Versuch einer Einführung.
In: Die höhere Schule 23 (1970), S. 271ff.

Lüdtke, Hartmut: Zur Rolle der Soziologie in der Lehrerbildung.
In: Neue Sammlung 10 (1970), S. 263ff.

Sievert, Jürgen: Programmierte Instruktion in der Lehrerbildung.
In: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 390ff.

Krumm, Volker/Vollmer, Dieter: Einstellungen zukünftiger Gymnasiallehrer zur Pädagogik im Universitätsstudium.
In: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 439ff.

Jungblut, Gertrud: Wissenschaft und Wissenschaften im Prozeß der Lehrerausbildung.
In: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 903ff.

1 9 7 1

Berndt, Elin-Birgit: Behindert und diffamiert. Der Kampf um das Reformkonzept für die Lehrerausbildung an der Universität Bremen.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 19ff.

Ohne Verfasser: Zum Projektstudium an der Universität Bremen. Papier der Planungskommission Lehrerbildung.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 24ff.

Reichwein, Roland: Stellungnahme zur Diskussionsvorlage der Planungskommission Lehrerbildung: Zum Projektstudium.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 24ff.

Ohne Verfasser: Organisatorische Strukturen der Lehrerausbildung in Bremen. Beschluß des Gründungssenats auf seiner 49. Sitzung vom 4./5.7.71 auf Vorschlag der Planungskommission Lehrerbildung.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 29ff.

Ohne Verfasser: Aus der Diskussion um das Organisationsmodell der Lehrerbildung - Entwurf einer Begründung für "Organisatorische Strukturen der Lehrerausbildung in Bremen."
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 34ff.

Krebs, Diethart: Ein kritischer Brief zum Begründungsentwurf ("Organisatorische Strukturen der Lehrerausbildung in Bremen").
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 37.

Stellungnahme der Planungskommission Naturwissenschaften (zur Lehrerbildung in Bremen).
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 38.

Klink, Job-Günter: "Gegen die Entpluralisierung der Planungsprozesse".
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 41f.

Maier, W./Nevermann, A.: Stellungnahme zum Brief Professor Klinks.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 42.

Maier, W./Nevermann, A.: Zur Didaktik der Eingangsphase in der Integrierten Lehrerausbildung.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 39ff.

Herlyn, Ingrid/Weber, Klaus: Anfang im Blockseminar. Bericht über einen Versuch zur Einführung ins Lehrerstudium.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 43ff.

Klönne, Arno: Strategische Punkte in der Auseinandersetzung um die Reform der Lehrerausbildung.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 45.

Ohne Verfasser: Einphasige Lehrerausbildung. Modell - Entwurf der Kommission für Studium und Lehre der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Lüneburg.
In: b:e 4 (1971) H. 9, S. 46f.

Ohne Verfasser: Universität Oldenburg. "Kämpfer für die Gesamtschule".
In: b:e 4 (1971) H. 12, S. 13.

Ohne Verfasser: Lehrerausbildung Zehn Semester.
In: b:e 4 (1971) H. 12, S. 15f.

Reichwein, Roland/Frech, Hartmut W.: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. Anmerkung zu einem neuen Ziel der Lehrerausbildung und ihrer Reform.
In: b:e 4 (1971) H. 12, S. 19ff.

Freiger, Stephan: Integrierte Lehrerausbildung.
In: Die deutsche Schule 63 (1971), S. 206ff.

Schatz, F.: Theorie und Praxis in der Ausbildung der Gymnasiallehrer.
In: Die höhere Schule 24 (1971), S. 3ff.

Priesemann, G.: Zur Theorie und Wirklichkeit der Lehrerbildung und des Lehrerberufs.
In: Die höhere Schule 24 (1971), S. 29ff.

Schmid, M.: Lehrerbildung und Lehrberuf.
In: Die höhere Schule 24 (1971), S. 127f.

Beckmann, Hans-Karl (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971.

Darin u.a.:

Gerhard Wehle: Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen, S. 1ff.

Kurt Fackiner: Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase, S. 9ff.

Gustav Grüner: Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD - Tatbestände und Probleme, S. 15ff.

Ulrich Bleidick: Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen, S. 23ff.

Hartmut Vogt: Lehrerbildung in der DDR, S. 31ff.

Hans Arno Horn: Die Lehrerausbildung in Schweden, S. 49ff.

Roland Hein: Die Lehrerausbildung in Frankreich, S. 61ff.

Gert Heinz Fischer: Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung - Anmerkungen zum Stand der Diskussion, S. 73ff.

George Rückriem: Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung, S. 109ff.

Tobias Rülcker: Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, S. 117ff.

Helmut Freiwald: Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft, S. 123ff.

Dieter Lüttge: Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung, S. 129ff.

Gertrud Achinger/Klaus Feldmann: Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung, S. 135ff.

Hans Rauschenberger: Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen, S. 141ff.

Wilhelm Himmerich: Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften, S. 149ff.

Wolfgang Roscher: Ästhetische Erziehung heute - Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme, S. 155ff.

Kay Spreckelsen: Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula, S. 161ff.

Hans-Karl Beckmann: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung, S. 167ff.

Gert Heinz Fischer: Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung, S. 179ff.

Friedrich Roth: Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik, S. 187ff.

1 9 7 2

Ohne Verfasser: Lehrerbildung. Axt am deutschen Bildungsbaum?
In: b:e 5 (1972) H. 12, S. 12ff.

Ohne Verfasser: Ziel: eine effektive Schule. Was die SPD/FDP-"Übereinkunft" zur Lehrerbildung für Studenten bedeutet.
In: b:e 5 (1972) H. 12, S. 13.

Robinsohn, Saul B.: Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für die Lehrerbildung.
In: Bildung und Erziehung 25 (1972) H. 1, S. 3ff..

Menck, Peter: Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung.
In: Bildung und Erziehung 25 (1972) H. 1, S. 18ff.

Thomas, Helga: Probleme der Lehrerbildung und der Forschung zur Lehrerbildung.
In: Bildung und Erziehung 25 (1972) H. 1, S. 30ff.

Frech, Hartmut W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung.
In: Bildung und Erziehung 25 (1972) H. 1, S. 41ff.

Roth, Werner: Lehrerausbildung und schulische Praxis.
In: Die deutsche Schule 64 (1972), S. 632ff.

Schmid, M.: Schulkrise, Schulreform und Lehrerbildung.
In: Die höhere Schule 25 (1972), S. 55ff.

Patzig, Günther: Bemerkungen über die Rolle der Philosophie in der Lehrerausbildung.
In: Neue Sammlung 12 (1972) H. 1, S. 2ff.

Bahrdt, Hans Paul: Die Bedeutung der Soziologie für die Lehrerausbildung.
In: Neue Sammlung 12 (1972) H. 1, S. 14ff.

Feldmann, Klaus: Hochschuldidaktische Modelle für die sozialwissenschaftliche Ausbildung von Lehrern.
In: Neue Sammlung 12 (1972), S. 310ff.

1 9 7 3

Grauer, Gustaf/Petzold, Hans Joachim/Scherer, Hanfried: Lehrerbildung in Bremen. Zwei Jahre später.
In: b:e 6 (1973) H. 11, S. 45ff.

Darin:

Scherer, Hanfried: Wie Feuer und Wasser, S. 45ff.

"Das Projektstudium hat keine spezielle Methode". Projekte in der Bremer Lehrerbildung - Eine Diskussion zwischen Annelie Keil, Peter Mc Callum, Dieter Richter, Werner Roggausch
und b:e, S. 55ff.

Offergeld, Rüdiger: "Die Zeit des Plänemachens ist vorbei". Gefahren für die Bremer Lehrerbildung, S. 53f.

Grauer, Gustaf: Zur Bremer Projektkonzeption, S. 52f.

Einigungszwang in den Gremien. Auszüge aus dem "Franke-Entwurf", S. 50.

"Universität und Staat fifty-fifty am Tisch". b:e Interview mit dem stellvertretenden SPD-Fraktionsvorsitzenden Horst-Werner Franke über die Bremer Lehrerbildungsgesetzgebung, S. 47ff.

Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns Dietrich/Helreich, Reinhard: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung.
In: Z.f.Päd. 19 (1973), S. 919ff.

1 9 7 4

Petzold, Hans Joachim: Akzeptabler Zwischenschritt? Lehrerausbildung /-besoldung.
In: b:e 7 (1974) H. 6, S. 6.

Petzold, Hans Joachim: Konservative Erneuerung: Lehrerbildung Bayern.
In: b:e 7 (1974) H. 8, S. 35f.

Aßmuth, Ulla u.a.: Reform als Schilderwechsel. Lehrerbildung am Beispiel Frankfurt.
In: b:e 7 (1974) H. 12, S. 29ff.

Ohne Verfasser: Studium in Selbstorganisation.
In: b:e 7 (1974) H. 12, S. 44ff.

Fischer, G.H.: Lehrerausbildung - Versuch einer Situationsanalyse und Bilanz in der Bundesrepublik.
In: Die deutsche Schule. Heft 10/1974 - 1/1975.
Teil I: 66 (1974) H. 10, S. 700-709.
Teil II: 66 (1974) H. 11, S. 774-786.
Teil III: 66 (1974) H. 12, S. 858-866.
Teil IV: 67 (1975) H. 1, S. 57-68.

Pellens, K.: Wissenschaftliche Lehrerausbildung außerhalb der Universität?
In: Die höhere Schule 27 (1974), S. 138ff.

Beck, Johannes/Vollmer, Helmut/Mützelburg, Dieter: Bremer Lehrerbildung. Staatseingriffe als Preis für die Einheitlichkeit?
In: päd. extra 2 (1974) Nr. 7, S. 9ff.

Ohne Verfasser: Lehrerausbildung NRW. Statt Reform: Prüfungen.
In: päd. extra 2 (1974) Nr. 13, S. 7.

Becker, Egon/Jungblut-Ziermann, Inge: Rahmenrichtlinien und Lehrerausbildung. Die soziale Kompetenz des Lehrers.
In: päd. extra 2 (1974) Nr. 16, S. 9ff.

Hettwer, Hubert: Geplanter und geltender Stellenwert der Pädagogik in der Lehrerausbildung.
In: Pädagogische Rundschau 28 (1974), S. 593ff.

Süßmuth, Rita: Einheitlichkeit und Differenzierung in der Lehrerausbildung.
In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (1974), S. 312ff.

Reck, Siegfried: Der Beitrag der Gesellschaftswissenschaften zur Entwicklung innovationsstrategischer Qualifikationen in der Lehrerbildung.
In: Z.f.Päd. 20 (1974), S. 255ff.

Niessen, Manfred: Berufsbezogene Einstellungen von Lehrerstudenten.
In: Z.f.Päd. 20 (1974), S. 271ff.

Ritter, Judy: Interpersonale Kommunikation in der Lehrerausbildung.
In: Z.f.Päd. 20 (1974), S. 297ff.

18) So etwa von Seiten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974.

19) Vgl. dazu die Materialien, Dokumentationen, Einschätzungen, die 1975 auf der Tagung der Sektion "Soziologie der Bildung und Erziehung" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie aus den einzelnen Hochschulen der BRD zur Studiengangentwicklung an neugegründeten und traditionellen Universitäten vorgelegt wurden: Arbeitspapiere für die Jahrestagung der Sektion "Soziologie der Bildung und Erziehung" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vom 14. - 17. Juni 1975 in Arnoldshain/Taunus.

20) Wissenschaftsrat: Überlegungen zur Lehrerausbildung. In: Ders.: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 1.2.3. Bonn 1970; hier Bd 2, S. 7.

Die Lehrerausbildungskonzeption des Wissenschaftsrats und des Bildungsrats ist abgedruckt in:
-Ebenda, S. 9-44; sowie in:
-Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970 (= Empfehlungen der Bildungskommission), S. 215-252. Im folgenden zitiert als: "Strukturplan".

21) Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): „Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Bonn 1970. Im folgenden zitiert als: "Bildungsbericht '70".

22) Kultusministerkonferenz: Entwurf einer Rahmenvereinbarung über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung (Frankenthaler Beschlüsse) vom 8./9.10.1970. Zitiert nach: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung, a.a.O., S. 109-111. Im folgenden zitiert als "Frankenthaler Empfehlungen".

23) Vgl. Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 22. Juni 1970, a.a.O., S. 389f.

24) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 1.5.1971. In: Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Bund-Länder-Kommission (2) (= Hochschulpolitische Materialien 9). O.O. o.J. (1971), S. 58ff (= II A/35-39).

25) Übereinkunft der SPD-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen vom 23.10. 1972. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15.1.1973, S. 6-10.

26) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd. I, S. 36-38.

27) Bericht und Vorschlag der gemeinsamen Kommission der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Länder zur Neuordnung der Lehrerausbildung und der Lehrerbesoldung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Mai 1974.

28) Es gibt darüber hinaus noch drei Dokumente, die jedoch nicht explizit aufgenommen werden, weil sie von denjenigen staatlichen Organen erstellt wurden, deren Vertreter in die 12er Kommission delegiert wurden.
Die 12er Kommission hat diese Positionen bereits weiterführend verarbeitet:
1) Beschluß der Ministerpräsidentenkonferenz vom 10./12.10.1973 zu Punkt 16 der Tagesordnung "Grundsatzfragen der Lehrerbildung";
2) Beratungsergebnis der KMK zur Neuordnung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung vom 17.12. 1973; sowie
3) Beratungsergebnis der KMK zur Neuordnung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung vom 8.2.1974.

29) Vgl.: Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Bildungspolitik, Beruflichen Bildung, Hochschulreform. Düsseldorf, 7. März 1972.

30) Vgl.: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Maßstäbe der Bildungs- und Ausbildungspolitik. In: Ders.: Erklärung zu gesellschaftspolitischen Grundsatzfragen (Entwurf). Köln 1974, S. 72-75.

31) Vgl.: CDU: Lehrerbildung. In: CDU: Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU. Bonn, Juli 1971, Ziffern 44-50, S. 7f; sowie: Ebenda, Ziffer 16. Vgl. des weiteren CDU: Das Berliner Programm. Bonn o.J., Ziffer 45, S. 22.
Dies sind die einzigen Stellen, an denen die CDU zur Lehrerausbildung Stellung nimmt. Da hier lediglich Forderungskataloge aufgestellt werden, kommen sie für die weitere Erörterung nicht in Betracht.

32) Vgl.: F.D.P.: Lehrerbildung. In: Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik. Beschlossen

vom F.D.P.-Bundeshauptausschuß am 18. März 1972 in Stuttgart. Offenbach/M. o.J., S. 33f. Es werden nur knappe programmatische Forderungen formuliert.

33) Vgl.: SPD: Modell für ein demokratisches Bildungswesen (Entwurf). Bonn 1969. Hier sind keine Äußerungen zur Lehrerausbildung enthalten.
Vgl. weiterhin: SPD: Lehrerbildung. In: Zweiter Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1975 - 1985. Hamburg 3-75-A2-50, S. 83, Ziffer 79.
Es handelt sich hier um drei programmatische Forderungen zur Lehrerausbildung.

34) Vgl. z.B.: Bund Demokratischer Wissenschaftler: Plattform des Bundes Demokratischer Wissenschaftler (Entwurf). O.O. o.J. (1974). (Hektographiertes Manuskript).

35) Vgl.: Bund Freiheit der Wissenschaft: Programmerklärung des Bundes Freiheit der Wissenschaft. In: Ders.: Der Gründungskongreß in Bad Godesberg am 18. November 1970. Herausgeber: Hans Maier und Michael Zöller. Köln 1970, S. 77.

36) Vgl.: Bundesassistentenkonferenz (BAK): Integrierte Lehrerausbildung (= Schriften der Bundesassistentenkonferenz 7). Vorgelegt vom Vorstand der Bundesassistentenkonferenz. Bonn 1970.

37) Vgl.: Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (KPH): Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule. Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung - Gesamthochschule - Personalstruktur. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

38) Vgl.: Verband Deutscher Studentenschaften: vds-Plattform für eine demokratische Studienreform (= Rote Reihe 8). Bonn 1973.

39) Vgl.: Deutscher Lehrerverband: Lehrerbildung. In: Ders.: Rationale Bildungspolitik. Bonn 1972, S. 7-13.

40) Vgl.: Deutscher Philologenverband: Die Lehrer. In: Ders.: Perspektiven. Programm für die Entwicklung des Bildungswesens in den 70er Jahren. Bonn 1971, S. 17-23; sowie:
Deutscher Philologenverband: Vorschläge zur Lehrerausbildung. Vorgelegt vom Bildungspolitischen Ausschuß und Schulpolitischen Ausschuß des Deutschen Philologenverbandes in Berlin am 24. Januar 1970. In: Die höhere Schule 23 (1970), S. 55-57.

41) Verband Deutscher Realschullehrer: Forderungen des VDR zur Lehrerbildung. In: Ders.: Realschule 1974. Bestand und Perspektiven - Materialien zur bildungspolitischen Diskussion. Krefeld 1974, S. 17f; sowie: In: Ebenda, S. 11.

42) Verband Bildung und Erziehung: Standort, Ziele, Forderungen. Köln 1974, S. 12.

43) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur Lehrerausbildung. Entschließung des Hauptvorstandes vom 7.2.1970: Die Ausbildung der Lehrer und Erzieher mit Hochschulstudium. In: GEW: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15.1.1973, S. 2-4. Sowie die Forderungen, Thesen und Argumente zur Reform der Lehrerausbildung in: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 17-77.

44) Vgl.: Hessischer Kultusminister (Hrsg.): Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung (= bildungspolitische informationen 1 A/71). März 1971. Im folgenden zitiert als: "Hessischer Diskussionsentwurf".

45) Vgl.: Friedeburg, Ludwig von: Gesamthochschule Kassel bietet ab Wintersemester 1971 500 Studienplätze. In: Schulmanagement 3 (1971), S. 39-43; sowie Projektgruppe Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): Information für Studenten: Lehrerausbildung. Kassel, Sommersemester 1972. (Hektographiertes Manuskript).

46) Gesamthochschule Kassel, Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften: Studienordnung für das Kernstudium vom 7.2.1973 (in der revidierten Fassung vom 2.5.1973). (Hektographiertes Manuskript).

47) Zur Organisation der integrierten Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen. Bericht einer Arbeitsgruppe. Herausgegeben vom Senator für Wissenschaft und Kunst. Berlin o.J. (1973).

48) Vgl.: Krockow, Christian Graf von: Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule (Plädoyer für eine neue Bildungskonzeption). In: Hanssler, Bernhard (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart 1971 (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 17), S. 259-263.
Dieses Gutachten wurde erweitert publiziert in: Krockow, Christian Graf von: Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule. Opladen 1969.

49) Vgl.: Regierungserklärung des Bundeskanzlers Willy Brandt vor dem Bundestag vom 28.10.1969. In: Bundeskanzler Brandt: Reden und Interviews. Hamburg 1971, S. 22.

50) Diesen Charakter trug der in seiner Art erste Bildungsplanungsbericht der genannten Bundesregierung von 1967.
Vgl.: Bundesminister des Innern (Hrsg.): Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung. Drucksache V/2166 des Deutschen Bundestages. Bonn 1967.

51) Regierungserklärung des Bundeskanzlers Willy Brandt vom 28.10.1969, a.a.O., S. 22.

52) Abgedruckt in: Joachim Hirsch/Stephan Leibfried (Hrsg.): Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt 1971, S. 389-393.

53) Dies ist der Untertitel zum Bildungsbericht '70.

54) Willy Brandt betont diese Absicht ausdrücklich in seinem Vorwort zum Bildungsbericht '70: "Die Bundesregierung, für die Bildungspolitik eine gesellschaftliche Verpflichtung ist, unterbreitet ihre Ziele für die gemeinsam vorzunehmende Bildungsplanung von Bund und Ländern. Die Bildungsreform in unserem Lande wird nur im Geiste des kooperativen Föderalismus möglich sein." In: Bildungsbericht '70. Vorwort des Bundeskanzlers, a.a.O.

55) Vgl. S.96ff dieser Arbeit

56) "Von der Zahl der Lehrer, ihrer Qualität, ihrer Bereitschaft zum pädagogischen und bildungspolitischen Engagement hängt es besonders ab, ob die inhaltlichen und strukturellen Reformbemühungen Erfolg haben." In: Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 76.

57) Ebenda, S. 82.

58) Vgl. ebenda, S. 104.

59) Vgl. ebenda, S. 143.

60) So wird im Bildungsbericht '70 wiederholt betont, daß sich die Bundesregierung in ihren Zielvorstellungen weitgehend auf die Empfehlungen von Wissenschaftsrat und Bildungsrat stützt. Vgl.: Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 144.
Vgl. auch die explizite Bezugnahme des Bildungsberichts '70 auf den Strukturplan: Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 75, S. 117, S. 144.

61) Diese Tendenz kommt in gleichem, wenn nicht sogar in verstärktem Maße in den Ausführungen des Wissenschaftsrates zur Frage der Lehrerausbildung zum Ausdruck. Die Überlegungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerausbildung, die sich ansonsten mit den Vorstellungen des Bildungsrates im Strukturplan decken (vgl. die Vorbemerkung über das gemeinsame Arbeitsergebnis von Wissenschaftsrat und Bildungsrat zu Fragen der Lehrerbildung, in: Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, a.a.O., Bd 2, S. 7) gehen insofern über den Strukturplan hinaus, als sie sich konkret mit der Reform einzelner, für die Lehrerausbildung wichtiger Studiengänge befassen (vgl. ebenda, S. 45-243). Jedoch auch hier, wo es möglich und notwendig wäre, Probleme der Reform der Inhalte zu erörtern, konzentriert sich der Wissenschaftsrat auf die Diskussion der Strukturierung von Ausbildungsgängen. So wird in dem Abschnitt "Ausbildung des Geschichtslehrers" (ebenda, S. 147ff) lediglich die Möglichkeit der Zweiteilung des Studiums in ein Kurz- und ein Langstudium sowie die Stufung des Geschichtslehrerstudiums diskutiert. Auch der eigens "Ausbildungsziel und Inhalt des Geschichtsstudiums" betitelte Abschnitt (ebenda, S. 146f) wiederholt im wesentlichen die bekannte Forderung nach Einbeziehung der Fachdidaktik in die fachwissenschaft-

liche Ausbildung und wendet sich dann unmittelbar dem Problem der Stufung der Ausbildungsprozesse zu.
Auch in Zusammenhängen also, die eine Hinwendung zur Inhaltsproblematik unabdingbar machen, wird diese verdrängt zugunsten der Auseinandersetzung mit Strukturfragen von Ausbildungsgängen.

62) Vgl. Abkommen der Länder über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates (Bek. des Ministerpräsidenten v. 22. Febr. 1966). In: Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen 1966, S. 73; in der Fass. v. 2. Juli 1970. In: Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen 1970, S. 523, Art. 2, Abs. 1, Satz 2.

63) Dies zeigt sich insbesondere in folgenden Äußerungen: "Hieraus (aus der zahlenmäßigen Gewichtung von fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studien, d.V.) läßt sich jedoch keine bestimmte notwendige Studiendauer ableiten." In: Strukturplan, a.a.O., S. 235;
oder ebenda:
"Ebensowenig bedeutet sie (die Unterscheidung von Studientypen, d.V.) ... die Fixierung von Studientypen auf bestimmte Semesterzahlen."

64) Dies gilt vor allem für die inhaltliche Ausgestaltung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien, für die der Strukturplan eine katalogartige Zusammenstellung von Inhalten bietet. (Strukturplan, a.a.O., S. 223-225).
Hier zeigt sich, daß der Strukturplan nicht prinzipiell gegen die Formulierung von Inhalten in bildungspolitischen Texten argumentiert, wenn er selbst auch seinen Schwerpunkt in der Lösung struktureller Probleme sieht.
Vgl.: Strukturplan, a.a.O., S. 14.

65) Der Strukturplan betont ausdrücklich die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Gleichrangigkeit der Lehrerausbildung auf den verschiedenen Schulstufen: "Dabei darf es keinen Unterschied im Grad der Wissenschaftlichkeit etwa nach verschiedenen Schulstufen geben, da zum Beispiel Studien über Leselernprozesse oder Interdependenz der Denk- und Sprachentwicklung wissenschaftlich von keiner geringeren Dignität sind als Studien zur Infinitesimalrechnung oder Quantenphysik."
In: Strukturplan, a.a.O., S. 234.

66) Vgl. die Überblick gebende historische Darstellung von Wehle, Gerhard: Lehrer, Lehrerbildung. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle. Bd. I u. II. München 1970; Bd II, S. 1-36, insbes. S. 15ff; hier S. 15. Das älteste diesbezügliche Dokument ist die TIVOLI-Erklärung der Allgemeinen Lehrerversammlung in Berlin, am 26.4.1848. Teilweise abgedruckt in: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung..., a.a.O., S. 78.

67) Strukturplan, a.a.O., S. 234.

68) Vgl.: Strukturplan, a.a.O., S. 235: Der Strukturplan verschiebt zwar die e x a k t e Festlegung der Relationen auf besondere Überlegungen und Vereinbarungen zwischen Schule und Hochschule. Trotzdem fixiert er quantitative Richtpunkte, die jedoch nicht begründet werden.

69) Vgl.: Strukturplan, a.a.O., S. 242 und S. 221.

70) Ebenda, S. 221.

71) Vgl.: Brodtmann, Dieter: Der Volksschul- und Realschullehrer. In: Studium und Berufschancen H. 3. Verlag Moderne Industrie, München 1966, S. 103.

72) Dabei ist zu bemerken, daß im Strukturplan immer noch der Anteil fachwissenschaftlicher Studien für Lehrer im Elementarbereich geringer angesetzt wird als für Lehrer der Sekundarstufe. Vgl.: Strukturplan, a.a.O., S. 235.

73) Einen knappen historischen Abriß gibt: Wehle, Gerhard: Lehrer, Lehrerbildung, a.a.O., S. 20f. Vgl. auch Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Band I und II. Leipzig, Berlin 1897^2; hier Bd II, S. 273ff.

74) Die Ausbildung der Realschullehrer hat - bezogen auf die hier entwickelten Fragestellungen für die Grund- und Hauptschullehrer - sowie die Gymnasiallehrerausbildung - keine eigenständige Problematik. Vielmehr orientieren sich die in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlichen Ausbildungsgänge jeweils mehr an den Grund- und Hauptschulausbildungsgängen oder an der Gymnasiallehrerausbildung und sind dann jeweils mit der entsprechenden Problematik behaftet.

75) Strukturplan, a.a.O., S. 231.

76) Vgl. z.B. Beckmann, Hans-Karl: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung. In: Ders. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 167-178.
oder auch:
Händle, Christa: Lehrerausbildung und Berufspraxis. Weinheim, Berlin, Basel 1972; insbesondere Kap. II: Entwicklungstendenzen der Integration von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung, S. 4-22.

77) Strukturplan, a.a.O., S. 238.

78) "Immer vollzieht sich die Lehrerbildung in Ausbildung, Einführung in den Beruf und Weiterbildung." Ebenda, S. 221.
"Weiterbildung des Lehrers gehört somit zu seiner Berufsaufgabe. Sie muß in diese integriert werden und darf nicht zu einer zusätzlichen Belastung des Lehrerberufs führen." Ebenda, S. 227.

79) Ebenda, S. 241.

80) Ebenda, S. 227.

81) Ebenda, S. 249.

82) Von den in dieser Arbeit analysierten nichtstaatlichen Dokumenten stammen aus dem Jahre 1970:
- Das Modell der Bundesassistentenkonferenz zur integrierten Lehrerausbildung;
- Die Vorschläge zur Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen;
- Die Entschließung des Hauptvorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 7.2. 1970 zur Lehrerausbildung.

83) Vgl. Frankenthaler Empfehlungen der KMK, a.a.O., S. 109-111.

84) Ebenda, S. 110.

85) Vgl.: Wittmann, Bernhard: Wird aus der Bonner Konfrontation doch noch ein Konsens? In: Bildung und Politik. Bonn/Bad Godesberg Nr. 1/1971, S. 3.

86) Vgl. ebenda, S. 4.

87) Entschließungsantrag des Deutschen Bundestages an den Bundesrat v. 4.3.1971 (Bundesrat zu Drucksache 123/71) Ziff. E. Zitiert nach: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung, a.a.O., S. 114.

88) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 9.2.1971. In: Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Bund-Länder-Kommission (= Hochschulpolitische Materialien 6). O.O. o.J. (1971), S. 64ff. (Ohne Paginierung).

89) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 1.5.1971. In: Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Bund-Länder-Kommission (2) (= Hochschulpolitische Materialien 9). O.O. o.J. (1971), S. 1-320.
Dieser Entwurf ist der erste, der von der Bund-Länder-Kommission selbst veröffentlicht wurde.

90) Aufgrund der Zusammensetzung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: ihr gehören sieben Vertreter der Bundesregierung und je ein Vertreter der Landesregierungen an, wobei die Vertreter von Bundesregierung und Landesregierungen jeweils zusammen 11 Stimmen haben (vgl. Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 22. Juni 1970, a.a.O., Art. 7, S. 391), sind auch hier wie in der Kultusministerkonferenz parteipolitische Auseinandersetzungen nicht ausgeschlossen. Jedoch kann die Bundesregierung in diesem Gremium die Politik maßgeblich mitbestimmen.

91) Vgl. Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 22. Juni 1970, a.a.O., Art. 1, Satz 2, S. 389.

92) Vgl. ebenda, Art. 2, Absatz 5, S. 390.

93) Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bil-

dungsbudget vom 1.5.1971, a.a.O., S. 37f (= II A / 14, 15); Besonderes Votum der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein zur Frage der Einrichtung von Gesamtschulen.

94) Vgl. ebenda, S. 61f (= II A / 38, 39): Besonderes Votum der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein zur Lehrerbildung.

95) Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 129.

95a) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Beschlossen am 6. Juli 1972. -K 28- 29/72- Sonderdruck, Bonn 1972.

96) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd. I, S. 36-38.

97) Vgl. ebenda, Bd. I, S. 37.

98) Vgl. ebenda, Bd. I, S. 37f: Besonderes Votum der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein zur Frage der Lehrerbildung.

99) Übereinkunft der SPD-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen vom 23. Oktober 1972. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15.1.1973, S. 6-10.

100) Vgl. zur Entwicklung der durchschnittlichen Studienzeiten an Universitäten und Technischen Hochschulen: Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 85. Die Zahlen, die im Bildungsgesamtplan für die geplante durchschnittliche Verweildauer der Studenten im

Studium angegeben sind, liegen mit 3 bzw. 4 Studienjahren ungleich niedriger. Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd II, S. 76f.
Folgende Zahlen des Wissenschaftsrats lassen erkennen, daß die Masse der zukünftigen Studenten 3jährige Studiengänge durchlaufen soll, die 4- und mehrjährigen Studiengänge dagegen gegenüber dem jetzigen Zustand nur geringfügig erweitert werden sollen:

	Hochschulbereich[2]		
	1952	1968	Modell
Deutsche Studenten insgesamt:	149	421	846-988
davon:			
2-3jähriges Studium[3]	19	60	349-413
Lehramtsstudium[4]	27	127	191-215
4-6jähriges u. Aufbaustudium[5]	103	234	276-320
Kontaktstudium	-	-	30-40

2) Jeweils Wintersemester.
3) 1952 und 1969 Ingenieurschulen.
4) Pädagogische Hochschulen, Musik-, Kunst- und Sporthochschulen sowie geschätzte Zahlen für das Lehramtsstudium an Wissenschaftlichen Hochschulen.
5) Ohne Lehramtstudien.

Quelle: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, a.a.O., Band 1, S. 138. (Zahlenangaben in Tausend.).

101) Vgl. Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 104.

102) Ebenda.

103) Im Bildungsgesamtplan von 1973 wird geplant, daß im Jahr 1975 40% der Lehrer eine 6-wöchige Fortbildung im Zeitraum von 5 Jahren erhalten.
Vgl.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 37.

104) Es muß vermerkt werden, daß die "Übereinkunft" zwar die Hauptentwicklungstendenzen in den betreffenden Bundesländern bestimmt, trotzdem jedoch einen Spielraum für unterschiedliche Akzentuierungen in den einzelnen Bundesländern offen läßt. Dies zeigen - in bezug auf das Problem der Gleichrangigkeit der Lehrerausbildung - die beiden gesetzlichen Regelungen der Lehrerausbildung in NRW und Bremen.
Für NRW ergibt sich folgende Situation: Gegenüber der traditionellen Dreiteilung der Lehrämter wird in diesem Gesetz eine Zweiteilung vorgesehen zwischen den Lehrämtern für die Primarstufe und der Sekundarstufe I auf der einen und dem der Sekundarstufe II auf der anderen Seite.
In Fragen der Sekundarstufe II richtet sich das am 19.10.1974 verabschiedete Gesetz nicht nach den Regelungen der "Übereinkunft", sondern entspricht den Vorstellungen der CDU/CSU-regierten Bundesländer in ihrem Sondervotum zum Bildungsgesamtplan 1973 (vgl. Anmerkung 98). Für die Sekundarstufe II ist prinzipiell ein 8-semestriges Studium, für die Primar- und Sekundarstufe I ein 6-semestriges Studium vorgesehen, jedoch haben alle Studientypen einen einheitlichen Vorbereitungsdienst von 18 Monaten. Vgl. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen in NRW (Lehrerausbildungsgesetz) v. 29.10.1974

(GVBl. NRW, S. 1062), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. März 1975 (GVBl. NRW, S. 247). Anders sieht es in dem Lehrerausbildungsgesetz aus, das die Bremer Bürgerschaft am 26.7.1974 verabschiedet hat. Es beinhaltet für Lehrer aller Schulstufen eine einheitliche, gleichrangige und gleichwertige Ausbildung bei einer einheitlichen Studiendauer von 8 Semestern und einem Vorbereitungsdienst von 18 Monaten. Vgl. Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz) vom 2. Juli 1974. In: Gesetzblatt der freien Hansestadt Bremen Nr. 34/1974, S. 279-284. Zur Problematik der Lehrerausbildungsgesetze vgl. im einzelnen: Hetzel, Michaele: Entwicklung und Funktion der Lehrerausbildungsgesetze. In: Demokratische Erziehung 1 (1975) H. 5, S. 20-27.

105) Vgl.: Der Lehrer für kleine Kinder soll nicht benachteiligt werden. In: Frankfurter Rundschau v. 25.4.1974 (Nr. 96), S. 11; sowie: Bericht und Vorschlag der gemeinsamen Kommission der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Länder zur Neuordnung der Lehrerausbildung und der Lehrerbesoldung, a.a.O.

106) Vgl. Anm. 98.

107) Vgl. Bericht und Vorschlag der gemeinsamen Kommission der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Länder zur Neuordnung der Lehrerausbildung und der Lehrerbesoldung, a.a.O., S. 23.

108) Da ist zunächst die Kritik der CDU/CSU-Opposition gegen die Bildungspolitik der Bundesregierung, die auch in unserer Darstellung berücksichtigt wurde. Eine andere Form des Widerspruchs formulierten diejenigen, die die Politik der SPD/FDP-

Koalition vor allem zu Beginn ihrer Amtszeit prinzipiell unterstützten, jedoch ihrer Enttäuschung über die Entwicklungsrichtung dieser Politik Ausdruck verleihen. Gemeint sind damit vor allem die Proteste aus der Studentenschaft (vgl. u.a. die Materialien des Dachverbandes der Studentenschaften (VDS), z.B.: Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Materialien zur Lehrerausbildung 3 (= Fachkonferenz Materialien 4). Bonn 1974. Oder: Ders.: Tagung des Projektbereichs Lehrerausbildung 29./30.6.74 (= Fachkonferenz Materialien 7). Bonn 1974.); ebenso die Kritiken der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (vgl. aus der unübersehbaren Zahl der Materialien etwa das Heft 11/1974 der Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft, das unter dem Thema steht: "Auch 1985 noch Lehrermangel - GEW kritisiert offizielle Planung") sowie die Diskussionsbeiträge und Stellungnahmen der Bundesassistentenkonferenz (so machte die Bundesassistentenkonferenz bereits 1970 auf mögliche Gefahren vor allem einer nicht konsequenten Durchführung und Absicherung des Stufenlehrermodells aufmerksam: Vgl. BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 12).

109) Entfällt.

110) Becker, Egon / Jungblut, Gerd / Voegelin, Ludwig: Projektorientierung als Strategie der Studienreform. In: studentische politik. Informationen - Materialien - Berichte. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. 5 (1972) H. 2/3, S. 17.

111) Ergänzungen zum Papier 'Projektstudium' der Planungskommission Lehrerbildung (= Dokument 3). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972, S. 189.

112) Ebenda, S. 190.

113) Eine detaillierte Darstellung über den Zusammenhang zwischen den Vorstellungen, die in der Studentenbewegung entwickelt wurden,und den Positionen des Bremer Modells leisten Becker u.a. in dem schon erwähnten Aufsatz: Projektorientierung als Strategie der Studienreform, a.a.O.

114) Zum Projektstudium an der Universität Bremen (= Dokument 2). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher ..., a.a.O., S. 185f.

115) Ebenda, S. 186.

116) Ebenda.

117) Vgl. Planungskommission Lehrerausbildung: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. O.O. o.J., 3. Abschnitt: Strukturmodell zur Lehrerausbildung. Zuletzt übernommen in: Rahmenordnung für Lehramtsstudiengänge. 2. überarbeiteter Entwurf, Stand Januar 1974, Oldenburg, 3. Abschnitt.

118) Ergänzungen zum Papier 'Projektstudium' der Planungskommission Lehrerbildung (= Dokument 3), a.a.O., S. 189f.
Diese Gedanken bekräftigte später Anneliese Keil, Dozentin an der Bremer Universität, in einem Interview mit der Zeitschrift "betrifft: erziehung" 6 (1973) H. 11, S. 56.

119) Vgl.: Zum Projektstudium an der Universität Bremen (= Dokument 2), a.a.O., S. 186f.

120) Vgl. dieses und die folgenden Zitate zur Phasengliederung, soweit nicht anders angegeben, ebenda, S. 188.

121) Vgl.: Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen (= Dokument 4). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher,..., a.a.O., S. 193.

122) Im Oldenburger Modell schließt man sich weitgehend der Phasengliederung in der Bremer Konzeption an. Folgende Studienabschnitte und -ziele werden unterschieden:
"H a u p t z i e l e d e r e i n z e l n e n S t u d i e n a b s c h n i t t e s i n d:

- im e r s t e n Studienabschnitt (1. bis 3. Semester) sollen die Studenten vorrangig ihre Studienmotivationen und Berufsvorstellungen klären und erstes fachspezifisches Problembewußtsein erlangen,
- im z w e i t e n Studienabschnitt (4. bis 7. Semester) liegt der Schwerpunkt im Erwerb fachspezifischer Kompetenz. Die Umsetzung dieser fachspezifischen Kompetenz in Unterrichtsplanung und experimentelle Unterrichtserprobung ist Bestandteil dieses Studienabschnittes,
- im d r i t t e n Studienabschnitt (8. bis 10. Semester) liegen die Schwerpunkte auf Curriculumforschung und Vertiefung fachspezifischer Fragestellungen, in experimenteller Unterrichtspraxis und der stärkeren Orientierung auf Schulstufen."

Planungskommission Lehrerausbildung: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg, a.a.O., 3. Abschnitt: Strukturmodell zur Lehrerausbildung.
Desgleichen übernimmt man sinngemäß die hier dargestellten Grundsätze einer einheitlichen, gleichrangigen und einphasigen Lehrerausbildung, die nach Schulstufen und Gegenstandsbereichen differenziert ist. Vgl. ebenda, 2. Abschnitt: Grundsätze für die Organisation der Lehrerausbildung.

123) Die Bremer Planer entwickeln folgendes Schema für die Neuaufteilung der Schulfächer, wobei die angeführten Gegenstandsbereiche zugleich die Studienschwerpunkte der Lehrerausbildung darstellen:

1. Kommunikation und Ästhetik,
2. Mathematik,
3. Naturwissenschaft-Technik,
4. gesellschaftliche Bildung und allgemeine Berufsbildung,
5. Sport.

Vgl.: Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen (=Dokument 4), a.a.O., S. 194.

124) Ebenda, S. 195;
sowie insbesondere Dokument 2: Zum Projektstudium an der Universität Bremen, a.a.O., S. 189.

125) Entsprechend sind auch die Regelungen des Oldenburger Modells, in dem der 3. Studienabschnitt (vgl. Anm. 122) etwa dem klinischen Jahr in Bremen entspricht.

126) Organisationsstrukturen der Lehrerbildung in Bremen (= Dokument 4), a.a.O., S. 196.

127) Ebenda.

128) Zu Punkt 3. und 4. sowie zu dem folgenden Plädoyer der Bremer Planer für ein einheitliches 8-semestriges Studium vgl. ebenda, S. 197.

129) Es sei hier auf die bislang spärliche Literatur zu den t h e o r e t i s c h e n Problemen des Projektstudiums verwiesen:
- Becker, Egon u.a.: Projektorientierung als Strategie der Studienreform, a.a.O.
- Casjens, Rolf / Wilhelmer, Bernhard: Projektstudium als Studienreform. Einige hochschulpolitische und erkenntnistheoretische Aspekte. In: Demokratische Erziehung 1 (1975) H. 5, S. 35-44.

- Wehkamp, K.H.: Zur Einschätzung des Bremer Modells. In: Erziehung und Klassenkampf 2 (1972) H. 5/6, S. 86-104.

130) Sicherlich ist es ebenso interessant, sich näher mit den Problemen und Schwierigkeiten bei der Durchsetzung der Reformkonzeption im Rahmen der universitären theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen zu befassen. Auf die Kernpunkte dieser Auseinandersetzung verweist in bezug auf das Bremer Modell das Interview, das die Zeitschrift "betrifft: erziehung" in ihrer Ausgabe vom November 1973 mit vier Hochschulangehörigen führte. (Vgl.: "Das Projektstudium hat keine spezielle Methode". Projekte in der Bremer Lehrerbildung - Eine Diskussion zwischen Annelie Keil, Peter Mc Callum, Dieter Richter, Werner Roggausch und b:e. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 55-58.)
Die Interviewpartner benennen folgende Problemfelder und Forschungsdesiderate bei der Realisierung der Studiengänge im Rahmen universitärer Planung:

a) Bezogen auf die Durchführung von Projekten sind unbedingt weitere wissenschaftliche Forschungen vonnöten, so sollte z.B. der Berufspraxisbezug "wissenschaftlich begründet und praktisch erfahrbar gemacht werden" (ebenda, S. 55). Ferner müßte dringend eine Konkretisierung der theoretischen und didaktischen Struktur von Projekten erfolgen.

b) Ein anderes Problem ergibt sich aus der Tatsache, daß man in Bremen "Hochschulreform ohne Schulreform" betreiben muß (ebenda, S. 57). Das heißt z.B., daß das Studium zwar an interdisziplinären Gegenstandsbereichen orientiert

ist, der Lehrerstudent jedoch später in der Schule herkömmliche Fächer unterrichtet.

c) Ein weiteres Problem betrifft die Arbeitsorganisation an der Hochschule. Es ist nicht immer gelungen, eine "solidarische Arbeitsteilung so herzustellen, daß die einen nicht immer nur forschen und die anderen also im praktischen Alltag des Projekts herumwuseln" (ebenda S. 57).

Auf weitere Schwierigkeiten bei der Realisierung des Projektstudiums sowie auf deren Ursachen verweisen auch Gustaf Grauer und Rüdiger Offergeld in ihren Aufsätzen der gleichen Ausgabe von betrifft: erziehung: - Grauer, Gustaf: Zur Bremer Projektkonzeption. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 52f. - Offergeld, Rüdiger: "Die Zeit des Plänemachens ist vorbei." Gefahren für die Bremer Lehrerbildung. In: Ebenda, S. 53f. Schwierigkeiten bei der Realisierung des Oldenburger Modellversuchs behandelt: Pieper, Irene: Erste Erfahrungen mit der Einphasigen Lehrerausbildung. In: Demokratische Erziehung 1 (1975) H. 5, S. 28-34.

131) Auf den Zusammenhang zwischen der Studienreformentwicklung an neugegründeten Universitäten und der Berufungspolitik der Kultusministerien kann hier nicht eingegangen werden. Vgl. dazu die Analyse der Bremer Situation: Loewe, Werner: Hochschulreform zwischen Demokratisierung und Berufsverbot / Zur Entwicklung der Universität Bremen. In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher..., a.a.O., S. 13-25.

132) Gesetzentwurf über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen im Lande Bremen vom Juni 1972 (sog. Thape-Entwurf). Zusammenfassend dar-

gestellt in: Scherer, Hanfried: Wie Feuer und Wasser. Zum Streit um die Bremer Lehrerbildungskonzeption. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 46.

133) Prüfungsordnungsentwurf für die 1. Staatsprüfung künftiger Gymnasiallehrer im Lande Bremen v. Februar 1973. In: Scherer, Hanfried: Wie Feuer und Wasser..., a.a.O., S. 47;
sowie in: Offergeld, Rüdiger:"Die Zeit des Plänemachens ist vorbei."Gefahren für die Bremer Lehrerbildung. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 54.

134) Vgl.: Universität und Staat fifty-fifty am Tisch. b:e-Interview mit dem stellvertretenden SPD-Fraktionsvorsitzenden Horst-Werner Franke über die Bremer Lehrerbildungsgesetzgebung. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 48.

135) Vgl.: Scherer, Hanfried: Wie Feuer und Wasser..., a.a.O., S. 46.

136) Offergeld, Rüdiger: "Die Zeit des Plänemachens ist vorbei"..., a.a.O., S. 54.

137) Vgl. ebenda mit ausführlicher Darstellung der Regelungen. Die "Vorläufige Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien", die im Oktober 1973 vom Bremer Senat erlassen wurde (vgl. Amtsblatt der freien Hansestadt Bremen Nr. 68 v. 26. Oktober 1973, S. 495-500), nimmt die hier dargestellten Regelungen auf.

138) Vgl.: Scherer, Hanfried: Wie Feuer und Wasser..., a.a.O., S. 45.

139) Universität und Staat fifty-fifty am Tisch. b:e-Interview mit dem stellvertretenden SPD-Fraktionsvorsitzenden Horst-Werner Franke über die Bremer Lehrerbildungsgesetzgebung, a.a.O., S. 47.

140) Vgl. insbesondere § 7 des "Entwurfs für ein Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetzes) vom September 1973 (sog. Franke-Entwurf). Auszugsweise abgedruckt in: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 50f.

141) Entwurf für ein Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz) vom September 1973, a.a.O., §§ 24, 28,1.

142) Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen, (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz) vom 2. Juli 1974. In: Gesetzblatt der freien Hansestadt Bremen Nr. 34/1974, S. 279-284.

142a) Vorläufige Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 29. Oktober 1974. In: Amtsblatt der freien Hansestadt Bremen Nr. 82/1974, S. 663-668.

143) Vgl. S.45ff dieser Arbeit.

144) Erlaß 303-0618/74 des Niedersächsischen Kultusministers vom 16.5.1974.

145) Peter v. Oertzen in einem Interview mit der GEW. Abgedruckt in: Erziehung und Wissenschaft, Ausgabe Niedersachsen Nr. 7/74, S. 3f.

146) Regierungsentwurf für ein Hochschulrahmengesetz. Beschlossen vom Bundeskabinett am 29.8.1973. Hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. O.O. o.J. (Bonn 1973).

147) Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes vom 3.12. 1970. Hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1970. (= Sonderdruck Hochschule 3 und Drucksache 689/70 des Bundesrates).

148) Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes der CDU/CSU-Bundestagsfraktion. Zitiert nach: Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Hochschulrahmengesetz. Texte, Materialien, Dokumente (= Hochschulpolitische Materialien 10). O.O. o.J., S. 62f; hier § 7.

149) Regierungsentwurf für ein Hochschulrahmengesetz. Beschlossen vom Bundeskabinett am 29.8.1973, a.a.O., § 11 Abs. 2.

150) Ebenda, § 12 Abs. 2.

151) Ebenda, § 11 Abs. 4.

152) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 253.

153) Ebenda.

154) Ebenda.

155) Ebenda, S. 256.

156) Ebenda, S. 271.

157) Ebenda.

158) Ebenda, S. 272.

159) Vgl. Abkommen über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates v. 22.2.1966;i.d.F. vom 2.7.1970, a.a.O., Art. 2 Abs. 1 und 2.

160) Strukturplan, a.a.O., S. 290f.

161) Ebenda, S. 291.

162) Vgl. ebenda, S. 310.

163) Vgl. ebenda, S. 309.

164) Vgl. ebenda, S. 314.

165) Dazu heißt es im Vorwort des Strukturplans: "Auch die Frage, wie die demokratische Mitwirkung der Lernenden in den verschiedenen Stufen des Bildungswesens funktionsgerecht zu institutionalisieren ist, bedarf späterer Behandlung." Ebenda, S. 16.

166) An dieser Stelle kann nicht umfassend auf die Problematik der Bildungsfinanzierung eingegangen werden. Zur Weiterarbeit verweisen wir auf folgende Studie:
Huisgen, Freerk: Zur ökonomischen Bestimmung von Unterricht und Bildungswesen und die Ursachen des "Bildungsnotstandes" in der BRD. In: Ders.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972, S. 220-340, mit weiteren Nachweisen.

167) Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung v. 22.6.1970, a.a.O., Art. 6, Abs. 1, S. 391 (Hervorhebungen vom Verfasser - M.H.).

168) Protokollnotiz zum Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung v. 22.6.1970. Zitiert nach: Hirsch, Joachim / Leibfried, Stephan (Hrsg.): Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik, a.a.O., S. 394.

169) Erklärung des Finanzplanungsrates vom 14.9.1972. Zitiert nach: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd. I, S. 133 (Hervorhebungen vom Verfasser - M.H.).

170) Beschluß der Regierungschefs vom 23.2.1973. Zitiert nach: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. IX.

171) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 130.

172) Zum Problem der inhaltlichen Reduktion in den verschiedenen Fassungen des Bildungsgesamtplans vgl. im einzelnen: Lührig, Holger H.: OECD-Report und Bildungsgesamtplan 1973. In: Ders. (Hrsg.): Wirtschaftsriese - Bildungszwerg. Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Analysen

des OECD-Reports. Reinbek bei Hamburg 1973, Teil IV: S. 97-165.

173) Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 142.

174) Vgl. ebenda, S. 140-143.

175) Ebenda, S. 144.

176) Vgl. ebenda, S. 143.

177) Vgl. ebenda, S. 145: "Wie im Teil BI dargelegt, haben 1968 Länder und Gemeinden 83% des Gesamtbildungsaufwandes getragen. Es wird ihnen kaum möglich sein, auch von den auf ein Mehrfaches zu steigernden Bildungsausgaben einen derart hohen Anteil aufzubringen. Die Bundesregierung beabsichtigt daher, die Länder künftig durch eine verstärkte Beteiligung des Bundes zum Beispiel an den Investitionen im Hochschulbereich und durch eine verstärkte Förderung der Forschung - auch der Hochschulforschung - finanziell zu entlasten. Im einzelnen wird über die künftige Verteilung der Lasten zwischen Bund und Ländern zu verhandeln und im Bildungsbudget zu entscheiden sein."

178) Vgl. dazu: Huisgen, Freerk: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, a.a.O., S. 327-332, insbes. die Tabellen Nr. 8-11.

179) Ergänzungen zum Papier 'Projektstudium' der Planungskommission Lehrerbildung (= Dokument 3), a.a.O., S. 191.

180) Vgl. S.50f dieser Arbeit.

181) Dazu heißt es in den Bremer Planungen: "Ein entscheidender Vorzug der Studienorganisation in Projekten besteht darin, daß die hochschulpolitische Diskussion mit den praktischen Arbeitsprozessen der Universität in einem viel engeren Kontakt stehen kann. Realisieren läßt sich dieser

Vorzug indes nur dann, wenn durch die Entscheidungsstruktur der Universität gewährleistet ist, daß die Studenten in den Projektzentren über die Formulierung von Projekten, an denen sie arbeiten werden, diskutieren und mitentscheiden können. Da in der Orientierung der Projektzentren auf den zukünftigen Beruf vor allem die Interessen der Studenten berührt werden, erscheint Halbparität hier als eine legitime Konsequenz."
Zum Projektstudium an der Universität Bremen (= Dokument 2), a.a.O., S. 188.

182) Vgl. v.a. die "Grundsätze für die Organisation der Lehrerbildung". In: Planungskommission Lehrerausbildung: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg, a.a.O., 2. Abschnitt.

183) Nur an einer Stelle beschäftigen sich die Bremer Planer in ihren offiziellen Dokumenten mit einem Problem staatlicher Studienreform, und zwar mit der Frage der Studiendauer. Darauf wurde an anderer Stelle dieser Arbeit bereits verwiesen. Vgl. S. 53ff dieser Arbeit.

184) Ausgenommen werden kann lediglich eine Anmerkung, die in den allgemeinen Erläuterungen der Übereinkunft der Kultusminister aus SPD/FDP-regierten Bundesländern zu finden ist. Im Zusammenhang mit der Begründung einer Gleichwertigkeit der Lehrertätigkeit auf allen Stufen des Schulwesens gehen die Autoren indirekt auf eine Kritik der bestehenden Lehrerausbildung ein: "Dadurch (durch die gleiche Bewertung der Lehrertätigkeit, d.V. - M.H.) können historisch bedingte Verzerrungen in Ausbildung und Besoldung der Lehrer überwunden werden, die einer sachlichen Zusammenarbeit mehr und mehr im Wege stehen." In: Übereinkunft der SPD-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen vom 23.10.1972, a.a.O., S. 8.

185) Strukturplan, a.a.O., S. 229.

186) Strukturplan, a.a.O., S. 240.

187) Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 5.

188) Gesamthochschule Kassel: Studienordnung für das Kernstudium..., a.a.O., S. 2.

189) Der Senator für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Zur Organisation der integrierten Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen, a.a.O., S. 7.

190) Vgl. Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 53.

191) Ebenda, S. 1.

192) Strukturplan, a.a.O., S. 215f.

193) Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 26.

194) Lediglich der Strukturplan weist in einem Nebensatz auf diese Problematik hin: "Der Grund des Lehrermangels liegt nur zu einem Teil in der niedrigen Besoldung, der oft nicht richtigen Einschätzung des Lehrerberufs und den ungünstigen Bedingungen der Berufsausübung...". Strukturplan, a.a.O., S. 215.

195) BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 7.

196) Krockow, Christian Graf von: Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule, a.a.O., S. 9.

197) Ebenda, S. 31.

198) Vgl. ebenda, S. 31: "Der Kern der gegenwärtigen Bildungsmisere liegt, jenseits aller Detailprobleme, doch wohl darin, daß Hochschulen und Schulen in der Vielfalt der Fächer und der Fülle ihrer Stoffmassen zu ersticken drohen, daß es immer schwerer fällt, verantwortliche, verantwortbare selektive Entscheidungen zu treffen... Es fehlt, anders gesagt, an einer verbindlichen Bildungsidee, und das ist auf Zerfall und Versagen des

überkommenen deutschen Bildungsprinzips zurückzuführen."

199) Ebenda, S. 36.

200) Ebenda.

201) Vgl. ebenda, S. 36f.

202) Vgl. ebenda, S. 27: "In einer gesellschaftlich-politischen Ordnung jedoch, für die Begriffe wie Offenheit, Mobilität, Chancengleichheit nicht nur Parolen, sondern Existenzgrundlagen sein sollen, bedarf es der wissenschaftlich begründeten Erkenntnis, der ständigen Reflexion aller mit dem Sozialisationsprozeß zusammenhängenden Fragen..."

203) Vgl. als Beispiel die Rede des ehemaligen Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Klaus v. Dohnanyi: "Die Hochschulpolitik des Bundes" auf dem Hochschulpolitischen Kongreß der SPD in Regensburg am 12.5.1973. (Hektrographiertes Manuskript), S. 1.

204) Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 5.

205) Ebenda, S. 18.

206) Ebenda, S. 42.

207) Vgl. ebenda, S. 53: "Der spezifische Bildungsauftrag für jede Schulform, ihre Lerninhalte, Unterrichtsverfahren, Abschlüsse und Berechtigungen blieben in den allgemeinbildenden Schulformen der Sekundarstufe weitgehend von der traditionellen Vorstellung geprägt, es gebe drei unterschiedliche Begabungsgruppen, die den Schulformen zuzuordnen seien, wobei sich dann eine starke Übereinstimmung zwischen Begabungsgruppe und sozialer Herkunft ergab. Danach vermittelt die Hauptschule eine volkstümlich-handwerklich-praxisorientierte, die Realschule eine gehobene praxis- und berufsorientierte

und das Gymnasium eine theoretisch-wissenschaftsorientierte Bildung."

208) Ebenda, S. 54.

209) Ebenda, S. 56: "Chancengleichheit und individuelle Förderung aller Kinder schließen die Förderung besonders Begabter nicht aus, sondern machen sie in weit differenzierterer Weise als bisher möglich. Die individuelle Förderung aller ist auch die Voraussetzung für eine Auslese der Besten."

210) Ebenda, S. 130.

211) Ebenda, S. 132.

212) Dazu wird ausgeführt: "Die Sozialstruktur der deutschen Studentenschaft ist nach wie vor Ausdruck einer gesellschaftlich einseitigen Auslese und verstärkt damit die Tendenz, die bereits im überkommenen vertikal gegliederten Sekundarschulsystem ... angelegt ist." Ebenda, S. 95.

213) Vgl. ebenda, S. 83.

214) Vgl. ebenda, S. 95.

215) Vgl. ebenda.

216) Ebenda.

217) Erinnert sei hier nur an Demonstrationen gegen den Vietnamkrieg oder die Kampagne gegen die Verabschiedung der Notstandsgesetze.

218) Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 99.

219) BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 7.

220) Ebenda, S. 8.

221) Ebenda.

222) Ebenda, S. 10.

223) Ebenda, S. 9f.

224) Planungskommission Lehrerausbildung: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg, a.a.O., 1. Abschnitt: Analysen und Begründungen.

225) Ebenda.

226) Ebenda. Die hier zitierte Stelle ist von der Oldenburger Planungsgruppe beinahe wörtlich aus dem Hessischen Diskussionsentwurf übernommen und in einen anderen Zusammenhang gestellt worden. Im Hessischen Diskussionsentwurf heißt es: "Wenn die Einflüsse struktureller organisatorischer Momente aber nicht durchschaubar werden, dann bedeutet das mit dem Verzicht auf strukturell-organisatorische Veränderungen gleichzeitig eine Isolierung der Probleme auf das Spezifische der Lehrerrolle. Damit erschöpft sich Schulreform in einer bloß inneren Schulreform deren Intentionen aber paralysiert oder zumindest stark tangiert werden durch die vorgegebene Struktur." (Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 4).
Dieser Vergleich der Zitate, der auch für andere Modelle analog durchgeführt werden könnte, läßt Rückschlüsse auf die Arbeitsweise der Gremien zu, deren Konzeptionen hier untersucht werden. Die Autoren übernehmen vielfach Gedankengänge oder ganze Sätze, ohne dies entsprechend auszuweisen. Dieses Vorgehen kann viele Gründe haben. Eine große Rolle spielt sicherlich der Zeitdruck und fehlende Kapazitäten bei der Studienreformarbeit in der BRD, was insgesamt Ausdruck der Unterentwicklung dieses Bereiches ist. Es zeigt aber vor allem, daß gerade die bildungspolitische Auseinandersetzung noch kein Niveau erreicht hat, das durchgehend wissenschaftlichen Anforderungen genügt. Eine fundierte Diskussion kontroverser oder gleichgelager-

ter Standpunkte findet nicht statt. Sollte es dennoch so sein, so dringt diese Auseinandersetzung jedenfalls nicht an die Öffentlichkeit.

227) Vgl. Loewe, W.: Hochschulreform zwischen Demokratisierung und Berufsverbot..., a.a.O., S. 13-25.

228) Protokoll der 36. Sitzung des Gründungssenats, S. 6. Zitiert nach: Loewe, W.: Hochschulreform zwischen Demokratisierung und Berufsverbot..., a.a.O., S. 20.

229) Vring, Thomas von der: Theoretische Überlegungen zum Problem der Universitätsgründung. Manuskript o.J. (1970). Zitiert nach: Loewe, W.: Hochschulreform zwischen Demokratisierung und Berufsverbot..., a.a.O., S. 21.

230) Ebenda, S. 20.

231) Zur Didaktik der Eingangsphase in der integrierten Lehrerausbildung (= Dokument 6). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher..., a.a.O., S. 203.

232) Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher..., a.a.O., S. 11.

233) Ergänzungen zum Papier 'Projektstudium' der Planungskommission Lehrerbildung (= Dokument 3), a.a.O., S. 189.

234) Brentzel, R. / Müller, W.: Erkundungen - eine Form des Praxisbezugs in der Bremer Lehrerbildung. In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher..., a.a.O., S. 37.

235) Ebenda, S. 38.

236) Zur Didaktik der Eingangsphase in der integrierten Lehrerausbildung (= Dokument 6), a.a.O., S. 204.

237) Entwurf einer Begründung für 'Organisatorische

Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15. Juni 1971 (= Dokument 5). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher..., a.a.O., S. 198.

238) Ebenda.

239) Vgl.: Leibfried, S.: Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967; Habermas, Jürgen: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt/Main 1969; Hofmann, Werner: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Frankfurt/Main 1968.

240) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 6f.

241) Vgl. die Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS): "Hochschule in der Demokratie" von 1961, 3. Auflage im Verlag Neue Kritik 1972; vgl. weiterhin die Materialien des Verbandes deutscher Studentenschaften (VDS) und der Allgemeinen Studentenausschüsse (ASten).

242) Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S.1.

243) Ebenda, S. 8.

244) Ebenda.

245) Ebenda, S. 27.

246) Gesamthochschule Kassel: Studienordnung für das Kernstudium..., a.a.O., S. 2.

247) Ebenda.

248) Planungskommission Lehrerausbildung: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg, a.a.O., 1. Abschnitt: Analysen und Begründungen.

249) Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (KPH): Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung. In: KPH: Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule, a.a.O., S. 19.

250) Ebenda, S. 14.

251) Strukturplan, a.a.O., S. 60.

252) Ebenda, S. 29.

253) Ebenda.

254) Ebenda, S. 60.

255) Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 17.

256) Krockow, Christian Graf von: Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule, a.a.O., S. 43.

257) Ebenda, S. 33.

258) Ebenda, S. 43.

259) Ebenda.

260) Ebenda.

261) Ebenda, S. 9.

262) Vgl. S. 103ff dieser Arbeit

263) Vring, Thomas von der: Theoretische Überlegungen zum Problem der Universitätsgründung, a.a.O., S. 20f.

264) Ebenda, S. 21.

265) Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 17.

266) Eine Ausnahme bildet lediglich Christian Graf von Krockow, der sich ausdrücklich davon absetzt, Probleme der Bildungsreform unter Effizienzkategorien lösen zu wollen. Vgl. dazu von Krockow: Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule, a.a.O., S. 43; "Damit ist zugleich gesagt, daß es bei der drohenden 'Bildungskatastrophe' und bei dem Bemühen, sie durch Reformen abzuwenden, nicht nur und nicht einmal in erster Linie um Effizienzprobleme in einem technisch-organisatorischen Sinne geht; es wäre verhängnisvoll, wenn die erörterten Zielvorstellungen so mißdeutet würden."

267) Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 9.

268) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 8.

269) Ebenda, S. 7.

270) Ebenda, S. 9.

271) Ebenda, S. 8.

272) Vgl. S.126f dieser Arbeit.

273) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 50.

274) Ebenda.

275) Dohnanyi, Klaus von: Die Hochschulpolitik des Bundes. Rede auf dem Hochschulpolitischen Kongreß der SPD in Regensburg am 12.5.1973.(Hektographiertes Manuskript), S. 2.

276) Ebenda.

277) Ebenda, S. 3.

278) Ebenda, S. 10f.

279) Als Arbeitsmaterialien werden genannt: Die Konzeption des Bildungs- und Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung, die "Frankenthaler Empfehlungen" der KMK, die Übereinkunft der SPD-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen vom 23.10.1972, die Modelle der BAK und der GEW, der Bildungsbericht '70.

280) Der Senator für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Zur Organisation der integrierten Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen, a.a.O., S. 8.

281) GEW: Lehrerausbildung nur an der Gesamthochschule. Beschluß des Hauptvorstandes vom 7.2.1970. In: GEW: Im Brennpunkt... vom 15.1.1973, a.a.O., S. 5.

282) Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 134f.

283) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 9.

284) Vgl. dazu: Lutz, Burkart / Krings, Inge: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikationen. München 1971 (= HIS Brief 18).

285) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 54.

286) Ebenda, S. 53.

287) Vgl. Anm. 226 dieser Arbeit.

288) Entwurf einer Begründung für 'Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15. Juni 1971 (= Dokument 5), a.a.O., S. 198.

289) Ebenda, S. 198f.

290) Der Senator für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Zur Organisation der integrierten Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen, a.a.O., S. 3.

291) Strukturplan, a.a.O., S. 215.

292) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 221: "Er (der Plan für die Reform der Lehrerausbildung, d.V. - M.H.) muß schließlich so angelegt sein, daß Lehrer in zunehmendem Maße an der allgemein zu erwartenden beruflichen Mobilität teilhaben können."

293) Ebenda, S. 217.

294) Ebenda.

295) Ebenda, S. 220.

296) Ebenda.

297) Ebenda, S. 218.

298) Ebenda.

299) Zu bedenken ist hierbei, daß die Berufsfeldanalyse im Strukturplan einen Bezug zur Gesamtschule insoweit aufweist, als sie nicht für die heute noch

bestehenden Schulformen und die ihnen entsprechenden Lehrertypen unterschiedliche Darstellungen enthält. Dies ist jedoch ein sehr vermittelter Bezug, der zudem an keiner Stelle von den Verfassern selbst hergestellt wird.

300) Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung, a.a.O., S. 19.

301) Ebenda, S. 22.

302) So z.B. im Modell der BAK. Vgl. dazu: BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 15.

303) Ebenda, S. 15.

304) Ebenda.
Auch im Bildungsbericht wird betont, daß ein wesentliches Studienziel in der Lehrerausbildung die Befähigung des Lehrers sein muß, an der Erarbeitung der Curricula aktiv teilzunehmen: "Er (der Lehrer, d.V. - M.H.) wird sozusagen als 'Organisator des Lernens' tätig sein und vor allem selbst an der kontinuierlichen Entwicklung und Erprobung der Curricula mitarbeiten. Das Studium muß ihn auf diese vielfältigen Aufgaben vorbereiten." Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 81.

305) Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 1.

306) Ebenda, S. 2.

307) Ebenda.

308) Ebenda, S. 3.

309) Ebenda, S. 6.

310) Ebenda, S. 7.

311) Dies zeigt sich in den verschiedenen Stellungnahmen zum Hessischen Diskussionsentwurf. Z.B. bringt das gemeinsame Schreiben eines Rektors und eines Hauptlehrers zur Diskussion des Entwurfs die Schwierig-

keiten zum Ausdruck, die sich bei der theoretischen und praktischen Verarbeitung dieser Modellvorstellungen ergeben. In diesem Schreiben heißt es: "Wir bedauern, keine Stellungnahme zu dem Entwurf abgeben zu können, da er sich über weite Strecken in einer stark theoretischen Diktion bewegt. Außerdem ist schwer zu erkennen, wie das Gesagte in die Praxis umgesetzt werden soll. ('Die Wahrheit ist konkret' - Bert Brecht)". In: Hessischer Kultusminister (Hrsg.): Stellungnahmen zum Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung (= bildungspolitische informationen 3S/71). Wiesbaden 1971, S. 109.

312) Entwurf einer Begründung für 'Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15. Juni 1971 (= Dokument 5), a.a.O., S. 198.

313) Planungskommission Lehrerausbildung: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg, a.a.O., 1. Abschnitt: Analysen und Begründungen.

314) Ebenda (Hervorhebungen v.V. - M.H.).

315) S. dazu insbesondere:

- Habermas, Jürgen: Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser 'Philosophie des Geistes'. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt/Main 1969, S. 9-47;
- sowie: Ders.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. In: Ebenda, S. 48-103;
- ferner: Wolkow, G.N.: Soziologie der Wissenschaft. Studien zur Erforschung von Wissenschaft und Technik. Berlin (DDR) 1970;
- ferner: Autorenkollektiv: Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse. In: Autorenkollektiv: Der staatsmonopolistische Kapitalismus. Frankfurt/Main 1972, S. 81-153.

316) Eine Definition von marxistischem Standpunkt aus, den sich die Bremer und Oldenburger Planer des öfteren zu eigen machen, ist unter den Stichpunkten "Produktivkräfte" und "Produktionsverhältnisse" zu finden in: Klaus, Georg / Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Band 1 und 2. Leipzig 1969[6].
Stichwort "Produktivkräfte": Bd 2, S. 879f. Dort heißt es u.a.: "Produktivkräfte - System der Wechselwirkung sachlich-gegenständlicher und menschlich-subjektiver Elemente. Sie umfassen den im Arbeitsprozeß unmittelbar oder mittelbar tätigen Menschen, die Leitung, die Wissenschaft, die Produktionsmittel, die Technologie und Organisation der Produktion. Die Produktivkräfte bringen das Verhältnis des Menschen zu den Gegenständen und Kräften der Natur und die Entwicklung der Produktivkräfte die Veränderung dieses Verhältnisses zum Ausdruck." (Hier S. 879).
Stichwort "Produktionsverhältnisse": Bd 2, S. 878f. Dort heißt es u.a.: "Produktionsverhältnisse - System gesellschaftlicher Verhältnisse, die die Menschen im Produktionsprozeß objektiv eingehen. Die Menschen 'produzieren nur, indem sie auf eine bestimmte Weise zusammenwirken und ihre Tätigkeit gegeneinander austauschen. Um zu produzieren, treten sie in bestimmte Beziehungen und Verhältnisse zueinander, und nur innerhalb dieser gesellschaftlichen Beziehungen und Verhältnisse findet die Einwirkung auf die Natur, findet die Produktion statt' (Engels). Die Produktionsverhältnisse bilden in jeder Gesellschaftsordnung ein komplexes Ganzes, dessen Charakter und Bewegung durch seine grundlegenden Bestandteile und die wesentlichen Strukturbeziehungen zwischen diesen Bestandteilen gegeben ist. Sie umfassen die Beziehungen der Men-

schen im Produktionsprozeß, vor allem die Eigentumsverhältnisse; die Verhältnisse des Austausches der Tätigkeiten, der Kooperation, der Arbeitsteilung, die Stellung und Beziehungen der verschiedenen sozialen Gruppen und Klassen in der Produktion: die Verteilungsverhältnisse." (Hier S. 878).

317) Vgl. die Ausführungen zu diesem obersten Bildungsziel im Bremer Modell auf S. 156f dieser Arbeit.

318) Entwurf einer Begründung für 'Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15. Juni 1971 (= Dokument 5), a.a.O., S. 199.

319) Ebenda.

320) Ebenda, S. 201.

321) Ebenda, S. 199.

322) Ebenda, S. 201.

323) So war es auch ausdrückliches Ziel der Planungskommission, mit der Vorlage dieses Entwurfs die theoretische Auseinandersetzung über das Bremer Modell zu forcieren und durch die "uneingeschränkte Diskussion über die Reform der Lehrerbildung der Praxis dieser Reform zu nützen". Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher..., a.a.O., Anhang, S. 181f.

324) Vgl. die Auseinandersetzung mit dieser Problematik auf den Seiten 120f dieser Arbeit.

325) Im folgenden werden diejenigen Arbeiten nicht in die Untersuchung einbezogen, die unter Umständen in einem weiteren Sinne ebenfalls als "empirische" verstanden werden könnten: gemeint sind die zahlreichen Berichte über individuelle Erfahrungen in der Schule, die wir jedoch eher als "vorwissenschaftliche Untersuchungen" einstufen und im folgenden nicht berücksichtigen.

326) Siehe vor allem:

- Undeutsch, Udo: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volkschullehrerberufs. Frankfurt/Main 1964 (Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung Nr. 2).

- Mietzel, Gerd: Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Braunschweig 1968.

Einen ausführlichen Literaturbericht für den Zeitraum von etwa 1960 bis 1969 gibt: Müller, Peter: Empirische Untersuchungen zum Berufsbild der Lehrer. In: Ders.: Dokumentation zur Lehrerbildung. Bd I und II. Berlin 1971 (= Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Studien und Berichte 22), Bd I, S. 215-238.
Eine Bibliographie für die neuere Literatur findet sich bei: Schmidt, Heiner (Bearb.): Materialien zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers. Bücher, Bibliographien, Sammelwerke 1945-1971/72. Weinheim 1973 (Erziehungswissenschaftliche Dokumentation B.2.).

327) Vgl. dazu:

- Hopf, Arnulf: Empirische Untersuchungen zum Bewußtsein junger Lehrer. In: Das Argument Nr. 80 Sonderband. Berlin 1973, S. 234-251.

- Koch, Jens Jörg: Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm 1972.

- Niessen, Manfred: Berufsbezogene Einstellungen von Lehrerstudenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974), S. 271-286.

- Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse. Frankfurt/Main 1969.

328) Dabei handelt es sich um folgende Untersuchungen:

- Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL): Die Arbeitszeit des Lehrers, eine Untersuchung. Frankfurt/Main 1961.
- Edding, Friedrich: Ökonomisch-finanzielle Aspekte der Werbung für den Lehrerberuf. In: Lemberg, Eugen (Hrsg.): Gutachten über die Werbung für den Lehrerberuf. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister erstattet vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/Main 1964 (Anhang III), S. 17-24.
- Nicklis, Werner S.: Was ist an der Arbeit des Lehrers meßbar? Eine vergessene Seite der Schulaufsichtsfrage. Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände 14 (1963) 103.
- Knight-Wegenstein-AG: Die Arbeitszeit der Lehrer der BRD. Bd 1: Analyse. Bd II: Katalog für Zeitaufwand. (Hektographiertes Manuskript) Zürich 1973.
- Rutenfranz, Josef Graf Otto: Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften. Forschungsbericht des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 1259. Köln/Opladen 1963.
- Schultze, Walter / Schleifer, Gerd: Arbeitszeitanalyse des Volksschullehrers und Rationalisierung des Unterrichts. Hrsg. vom Deutschen Institut für Pädagogische Forschung. Frankfurt/Main 1965.

329) Vgl. das von Schultze und Schleifer entwickelte System von "Handlungskategorien" und "Systemkategorien". In: Schultze/Schleifer: Arbeitszeitanalyse der Volksschullehrer und Rationalisierung des Unterrichts, a.a.O., S. 23 u. 25.

330) Setzen, Karl: Empirische Befunde zur Berufs- und Tätigkeitsstruktur der Lehrerschaft an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. In: Bildung und Erziehung 24 (1971), S.251-263; hier S. 251.

331) Ebenda.

332) Sieht man sich die Kategorien an, mit denen der Autor die Berufs- und Tätigkeitsstruktur des Lehrers erfassen will, so zeigt sich hier die Theorielosigkeit, mit der er an die anstehenden Probleme herangeht. In Insgesamt 16 Kategorien beschäftigt er sich vorwiegend mit persönlichen Daten der Lehrer. Die Kategorie "Tätigkeitsbereich der Lehrer" enttäuscht durch ihren Inhalt. Hier wird lediglich die quantitative Verteilung der Lehrer auf die verschiedenen Schulformen gemessen. Eine Auswertung der Ergebnisse nimmt der Verfasser nicht vor, er begnügt sich mit der Aneinanderreihung seiner Resultate. Sein Schlußsatz läßt vermuten, daß der Autor diesen Mangel erkennt: "Diese Ergebnisse sind zwar recht lose aneinandergefügt; vielleicht können sie aber doch die zu Beginn dargestellte Absicht des Autors verwirklichen." Ebenda, S. 263.

333) Brinkmann, Gerhard / Rippe, Wolfgang: Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft. Köln und Opladen 1969 (= Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 2049), S. 5.

334) Vgl. die Auseinandersetzung mit der umfangreichen Literatur zur Tätigkeitsanalyse von Managern bei Brinkmann/Rippe: Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft, a.a.O., S. 12-38.

335) Ebenda, S. 6.

336) Vgl. hier insbesondere die Ausführungen im Hessischen Diskussionsentwurf.

337) Dies gilt für folgende Dokumente:
den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission, die Übereinkunft der SPD-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen vom 23.10.1972 sowie für die Frankenthaler Empfehlungen der Kultusministerkonferenz.

338) Im einzelnen legen die Dokumente folgende Anteile für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien fest:

S t r u k t u r p l a n: "Dabei (bei der Gewichtung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien einerseits und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien andererseits, d.V. - M.H.) kann als Anhaltspunkt gelten, daß beim Studientyp A die Gewichte von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien sowie den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien etwa im Verhältnis 1:1, beim Studientyp B im Verhältnis 5:3 und beim Studientyp C im Verhältnis 7:3 stehen." Strukturplan, a.a.O., S. 235. Zu den Studientypen vgl. S. [ ] dieser Arbeit.

Die B A K knüpft an die Fragen der Proportionierung weitergehende Erörterungen und widmet ihr einen eigenen Abschnitt "Gewichtung der Komponenten im Studium": "An der Frage nach dem Anteil, den Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Praktikum an den Ausbildungsgängen für die verschiedenen Altersgruppen haben sollen, also nach ihrer P r o p o r t i o n i e r u n g, muß sich aus der Tradition, dem Selbstverständnis der Fachwissenschaften (besonders an der Universität) wie der Erziehungswissenschaften (besonders an der Pädagogischen Hochschule) der größte Streit entzünden; an ihr findet eine wirklich neue Kon-

zeption der Lehrerausbildung ihre Bewährungsprobe... Eine g e n e r e l l e Aussage ist beim heutigen Stand der Forschung n i c h t m ö g l i c h:

- es könnte sein, daß das sich anbietende schematische Verhältnis von 1:1:1:1 zwischen diesen Komponenten sich langfristig als das richtige erweist;
- ebenso gut mag sich in der Praxis einer einheitlichen Lehrerausbildung, die ja selbst ein Gegenstand weiterer Forschung sein muß..., herausstellen, daß die Gewichtung der vier Komponenten nach den drei differenzierenden Kriterien, also nach Altersstufe der Schüler, Gegenstandsbereich des Lehrers und, gegebenenfalls, zusätzlicher wissenschaftlicher Qualifikation verschieden sein sollte."

BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 30f.

Der K o n f e r e n z d e r P ä d a g o g i s c h e n H o c h s c h u l e n erscheint folgende Gewichtung angemessen:

"- Studium der Erziehungswissenschaft...: 30%
- Studium der Didaktik einer Lernstufe...: 10%
- Integriertes Studium der Didaktik eines Gegenstandsbereichs sowie der zugehörigen Fachwissenschaft(en)...: 60%".

Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung, a.a.O., S. 27.

Auch die G e w e r k s c h a f t E r z i e h u n g u n d W i s s e n s c h a f t fordert: "Das erziehungswissenschaftliche Studium ist für alle verbindlich und umfaßt neben der Erziehungswissenschaft alle für die Erziehung wichtigen Disziplinen, wie zum Beispiel Psychologie, Soziologie und Poli-

tologie." Über eine Gewichtung der Studienanteile werden jedoch keine näheren Aussagen gemacht.
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: GEW zur Lehrerausbildung. Entschließung des Hauptvorstandes vom 7.2.1970: Die Ausbildung der Lehrer und Erzieher mit Hochschulstudium, a.a.O., S. 2.

Der H e s s i s c h e D i s k u s s i o n s e n t w u r f legt keine präzisen Zahlen fest, betont jedoch die Verbindlichkeit einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung des Lehrers für alle Schulstufen.
Vgl.: Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 9 u. 44-51.

Im B e r l i n e r M o d e l l des Senators für Wissenschaft und Kunst werden alle Ausbildungskomponenten gleich gewichtet: "Die Ausbildung umfaßt vier Komponenten:

Die Fachwissenschaften (Gegenstandsbereich)

Die Unterrichtswissenschaft (Konkretisierung der Fachwissenschaften auf pädagogische Fragestellungen)

Die Sozialwissenschaften (allgemeine Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie, Politologie usw.)

Das Praktikum

Es hat sich eine Übereinstimmung herausgebildet, daß diese vier Komponenten, die die wissenschaftliche, die praktische und die politische Dimension dieses Berufes beschreiben, i n a n n ä h e r n d g l e i c h e r G e w i c h t u n g a l l e S t u d i e n g ä n g e f ü r k ü n f t i g e L e h r e r b e s t i m m e n."
Der Senator für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Zur Organisation der integrierten Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen, a.a.O., S. 7 (Hervorhebungen v.V. - M.H.).

Auch der B i l d u n g s b e r i c h t '7 0 macht keine näheren Aussagen über die Gewichtung der Studienanteile. Jedoch kritisiert er die "unzureichende vermittlungs- und erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiallehrer" im Rahmen der traditionellen Ausbildungsgänge.
Von daher ist zu vermuten, daß auch er für eine Erweiterung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studien votiert.
Vgl.: Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 80.

Welchen Anteil das Kernstudium der G e s a m t h o c h s c h u l e K a s s e l an der Gesamtausbildung einnimmt, geht aus dem Dokument nicht hervor, jedoch ist das geplante inhaltliche Angebot so umfangreich, daß es mindestens 1/3 des Studiums in Anspruch nehmen dürfte.

Die O l d e n b u r g e r Planer fixieren ein Verhältnis von 60:40 zwischen dem sogenannten Haupt- und Nebenbereich (-fachwissenschaftlichen Bereich) und dem erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich.
Vgl.: Planungskommission Lehrerausbildung: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg, a.a.O., Abschnitt 3.3: Quantitäten - Proportionen - Modelle.

Das B r e m e r M o d e l l soll etwa gleiche Quantitäten von fachwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Studien garantieren: "Die bisherigen Versuche, die verschiedenen Komponenten quantitativ festzulegen, sind kontrovers und wenig überzeugend, deshalb versucht gerade das Bremer Projektstudium durch seine Konzeption solche unglücklichen Festlegungen zu überwinden. Wenn man aber entgegen der Intention des Projektstudiums und im Bewußtsein der Unmöglichkeit eines solchen

Unterfangens versucht, verschiedene Studienanteile auseinanderzudividieren, dann ergibt sich daraus, daß in allen acht Semestern Fachwissenschaft (unter jeweils verschiedenem Aspekt) studiert wird, ebenso wie alle acht Semester sozialwissenschaftlich orientiert sind."
Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen (= Dokument 4), a.a.O., S. 194.

339) Vgl. die Frankenthaler Empfehlungen der KMK, a.a.O., S. 110; sowie die Übereinkunft der SPD-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen vom 23.10.72, a.a.O., S. 7.

340) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 37.

341) Vgl. zur Einführung in die Auseinandersetzung um die Verankerung erziehungswissenschaftlicher Studien für alle Lehrämter die Ausführungen von Scheuerl, Hans: Funktion und Grenzen eines pädagogischen Kernstudiums. In: Bokelmann, Hans / Scheuerl, Hans (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970, S. 121-139, insbes. S. 127-131.

342) Entwurf einer Begründung für 'Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15. Juni 1971 (= Dokument 5), a.a.O., S. 202.
In ähnlicher Weise argumentiert auch das Berliner Modell: "Eine derartige Spezialisierung des Lehrers bedeutet zugleich eine Professionalisierung, d.h. der Lehrer ist nicht mehr primär Fachwissenschaftler mit minimaler pädagogischer Begleitqualifikation, sondern er wird primär für den Beruf des Erziehers einer Altersstufe im Rahmen eines Gegenstandsbereiches ausgebildet."

Der Senator für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Zur Organisation der integrierten Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen, a.a.O., S. 7.

343) So betont der Strukturplan, daß die Tätigkeit des Lehrers eine "kritisch-wissenschaftliche Haltung gegenüber der pädagogischen Arbeit" erfordere, die die Fähigkeit zum Verständnis von "Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse(n) in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen" voraussetze. Diese Qualifikationen seien, wie er weiter ausführt, nur durch einen Ausbildungsgang zu erreichen, der "auf Ergebnissen und Methoden der Erziehungs-, Verhaltens- und Gesellschaftswissenschaften aufbaut."
Alle Zitate Strukturplan, a.a.O., S. 222.

Prononcierter argumentiert der Hessische Diskussionsentwurf, dessen gesamte Erörterungen über die Berufsfeldanalyse auf die Notwendigkeit der "Professionalität des künftigen Lehrers" abstellen. Sämtliche Qualifikationen, die zur Definition des Professionalisierungsbegriffes herangezogen werden, setzen die Kenntnis erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Zusammenhänge voraus: "Die Professionalität des künftigen Lehrers umfaßt notwendig alle Qualifikationen, die ihn zur kritisch distanzierten Wahrnehmung seiner Rolle in dem sozialen System und innerhalb der formalen Organisation befähigen... Bewußte Wahrnehmung der eigenen Rolle und Bewußtmachen des Sozialisationsprozesses als Rollensozialisation für die Schüler bauen auf der Fähigkeit zur Analyse der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Struktur der Schule auf (politischer, ökonomischer, soziologischer, individual- und sozialpsychologischer Aspekt)."
Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 7.

344) Ebenda, S. 3.

345) Zur näheren Explikation vgl. den Abschnitt: Veränderung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte in Richtung auf 'lebenslanges Lernen' als Ziel der Bildungsreform, S. 152ff dieser Arbeit.

346) Entwurf einer Begründung für 'Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15. Juni 1971 (= Dokument 5), a.a.O., S. 199.

347) Zur Didaktik der Eingangsphase in der integrierten Lehrerausbildung (= Dokument 6), a.a.O., S. 204.

348) Ebenda (Hervorhebungen v.V. - M.H.).

349) BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 16.

350) Ebenda.

351) Ebenda.

352) So läßt sich ein Verhältnis zwischen der Gruppe von Dokumenten, die aus dem Strukturplan, dem Modell der BAK und dem der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen besteht und die vergleichbare Berufsfeldanalysen vorlegten, und ihren Inhaltsentwürfen festmachen. Ihre Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Berufsfeldanalyse bestanden unter anderem darin, daß die Konzeptionen zwar die Ausbildung des Lehrers auf die Bewältigung der Anforderungen in der zukünftigen Berufspraxis orientierten, daß jedoch ihr Vorgehen bei der Bestimmung dieser Anforderungen eher in deren Deskription als in deren systematischer Analyse bestand.
Parallel dazu finden wir bei allen Vorschlägen dieser Modelle für erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studienanteile eine eher summarische Aneinanderreihung möglicher Inhalte, Problembereiche oder Fächerkombinationen, die für die Lehrertätigkeit von Relevanz sein könnten, als eine systematisierte Studiengangsentwicklung.

Vgl. dazu: Strukturplan, a.a.O., S. 223-225; sowie KPH: Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung, a.a.O., S. 22-26; sowie BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 32.

353) Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 14f.

354) Vgl. S.164ff und S.171ff dieser Arbeit.

355) Hessischer Diskussionsentwurf, a.a.O., S. 16.

356) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 223-225.

357) Ebenda, S. 223.

358) Ebenda, S. 224.

359) Ebenda, S. 222.

360) Ebenda, S. 247.

361) So heißt es im Modell der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: "Das Studium der Erziehungswissenschaft wird zunächst in der Regel dergestalt erweitert, daß der künftige Lehrer diese Disziplin in Verbindung mit e i n e r der folgenden Wissenschaften studiert: Psychologie, Soziologie, Philosophie oder Politologie; dabei konzentriert er sich auf deren pädagogisch relevante Fragestellungen, Ergebnisse und Methoden."
Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung, a.a.O., S. 23.

Die Bundesassistentenkonferenz äußert sich in folgender Weise zum Ausbildungsanteil Erziehungswissenschaft: "E r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t meint das Studium der sozialen und psychischen Bedingungen von Unterricht und Erziehung wie auch der historischen, sozialen und psychischen Voraussetzungen für die Auffindung und Definition allgemeiner und spezieller Lernziele. Entsprechend dem Doppelcharakter von einerseits empirischer, andererseits normativer Er-

ziehungswissenschaft gehört hierzu sowohl die Einführung in die Methoden der empirischen Sozialwissenschaft, besonders der Gruppen und Unterrichtsforschung, wie die Auseinandersetzung mit Sozialphilosophie und Bildungstheorie."
BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 29.

362) Vgl.: BAK: Integrierte Lehrerausbildung, a.a.O., S. 16.

363) Strukturplan, a.a.O., S. 223.

364) Entwurf einer Begründung für 'Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15. Juni 1971 (= Dokument 5), a.a.O., S. 202.

365) Planungskommission Lehrerausbildung: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg, a.a.O., Abschnitt 3.2: Ziele der einzelnen Studienabschnitte.
Ähnlich wie die Bremer argumentieren auch die Oldenburger Planer: "Aus den grundsätzlichen Überlegungen ergibt sich eine Lehrerausbildung, die nicht von traditionellen Universitätsdisziplinen und Schulfächern her strukturiert werden kann. Das bedeutet, daß sich die Fragestellungen im Studium an gesellschaftlich relevanten Problemen der Tätigkeitsfelder und der Berufspraxis orientieren (...). Damit muß das Studium der Lehrerausbildung interdisziplinär, praxisorientiert und problembezogen sein." Ebenda, Abschnitt 3.1: Zum Aufbau des Studiums.

366) Zum Projektstudium an der Universität Bremen (= Dokument 2), a.a.O., S. 186.

367) Gesamthochschule Kassel: Studienordnung für das Kernstudium..., a.a.O., S. 1.

368) Vgl. dazu: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswis-

senschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim, Berlin, Basel 1968.

369) Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. In: Ebenda, S. 9-15.

370) Dies gilt zumindest für die erste Phase des Kernstudiums, zu der es heißt: "Die erste Phase des Kernstudiums ist zugleich als Grundlage einer integrierten Eingangsphase der Lehrerbildung und weiterer pädagogischer Studiengänge gedacht." Gesamthochschule Kassel: Studienordnung für das Kernstudium..., a.a.O., S. 6.

371) Ebenda, S. 4.

372) Ebenda,

373) Ebenda, S. 5.

374) Ebenda, S. 8.

375) Ebenda, S. 9.

376) Ebenda.

377) Vgl. dazu: Frankenthaler Empfehlungen der KMK, a.a.O., S. 110; "Übereinkunft der SPD-Kultusminister..., a.a.O., S. 7 sowie Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 37.

378) Vgl. Anm. 338 dieser Arbeit.

379) Erlaß des Senators für Bildung Wissenschaft und Kunst vom 26.3.1975: Prüfungsvoraussetzungen und Prüfungsanforderungen für die Unterrichtsfächer, Lernbereiche und beruflichen Fachrichtungen sowie für Erziehungswissenschaften. Hrsg. von der Informationsabteilung der Universität Bremen, Arbeitsbereich Interne Informationsdienste.

380) Vgl. ebenda, C 1.2., S. 8.

381) Drechsel, Wiltrud/Eichwede, Wolfgang: Die Prüfung und das Bremer Modell, a.a.O., S. 8.

382) Edikt vom 12. Juli 1810 wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts. In: Rönne, Ludwig von: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. Band 1 und 2. Berlin 1855; Bd 2: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten, S. 22-26.

383) Dies weist im einzelnen nach: Schröder, Otto: Die Ordnung des Studiums für das Höhere Lehramt in Deutschland und die gesetzlichen Prüfungsbestimmungen in den einzelnen deutschen Bundesstaaten. Leipzig 1906.

384) Edikt vom 12. Juli 1810..., a.a.O., S. 22.

385) Humboldt, Wilhelm von: Über Prüfungen für das höhere Schulfach. In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960-1964; Bd IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, S. 241f.

386) Vgl. Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 284.

387) Humboldt: Über die Prüfungen für das höhere Schulfach, a.a.O., S. 241.

388) Einzelheiten über diese Vorformen sind bei Ludwig Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. Band 1.2.3. Berlin 1864-1874; Bd 1, S. 545f. zu finden.

389) Allgemeines Landrecht für die K. preußischen Staaten von 1794. Teil II Tit. 12 §§ 1, 65. Zitiert nach: Wiese, Ludwig: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen, 3. Ausg, bearb. u.b.z.d.J. 1886/87 fortgeführt von O. Kübler, Abt. 1.2. Berlin 1886-88; Abt. 1, S. 1f.

390) Edikt vom 12. Juli 1810..., a.a.O., § 4, S. 24.

391) Nähere Informationen zur Vorgeschichte der Berliner Universität am Ende des 18. Jh. und zu Beginn des 19. Jh. gibt Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 247f.

392) Humboldt: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin Juli 1809. In: Werke, a.a.O., Bd IV, S. 114.

393) Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 254.

394) Humboldt: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Werke, a.a.O., Bd IV, S. 256.

395) Schelling, F.W.J.: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. In: Anrich, Ernst (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956, S. 27.

396) Schleiermacher, Friedrich: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808). In: Anrich (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität..., a.a.O., S. 238.

397) Auf die Abgrenzung zwischen Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht geht Humboldt im Litauischen Schulplan ein. Vgl. Humboldt: Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens. In: Werke, a.a.O., Bd IV, S. 191.

398) Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn..., a.a.O., S. 237.

399) Humboldt: Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens, a.a.O., S. 188.

400) Humboldt: Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission. In: Werke, a.a.O., Bd IV, S. 83.

401) Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn..., a.a.O., S. 259.

402) Die These, daß die notwendigen Umschichtungen in der Entwicklung einer neuen Weltanschauung die Ursache des Bedeutungszuwachses der philosophischen Fakultät zu Beginn des 19. Jh. ist, vertritt auch Paulsen. In: Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 260.

403) Erwähnt bei Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 266f.

404) Humboldt: Brief an Wolf vom 1.12.1792. In: Ders.: Aus Briefen und Tagebüchern. Berlin 1953, S. 170. Zitiert nach: Rühle, Otto: Idee und Gestalt der deutschen Universität, Berlin 1966, S. 84.

405) Vgl. im einzelnen Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 267ff.

406) Verfügung des Ministeriums an die Consistorien vom 21.Aug.1824, Erwähnt bei Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen..., a.a.O., Bd 1, S. 547.

407) So z.B. vorgetragen von Schleiermacher: "Hier haben wir also den Standpunkt, von dem aus wir unsern Gegenstand behandeln wollen. D i e P ä d a g o g i k i s t e i n e r e i n m i t d e r E t h i k z u s a m m e n h ä n g e n d e, a u s i h r a b g e l e i t e t e a n g e w a n d t e W i s s e n s c h a f t, d e r P o l i t i k k o o r d i n i e r t." In: Schleiermachers Pädagogische Schriften. Hrsg. von C. Platz. Langensalza 1902, S. 10. Zitiert nach: Günther, K.H. u.a. (Bearb.): Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1971^{6}, S. 200.

408) Nähere Informationen über die pädagogischen Einrichtungen für Kandidaten des höheren Lehramtes in den deutschen Staaten zu Beginn des 19. Jh. gibt Ludwig Wiese. In: Ders.: Das höhere Schulwesen in Preußen..., a.a.O., Bd 1, S. 525-544.

409) So fordert z.B. Fichte: "Dem Gelehrten aber muß die Wissenschaft nicht Mittel für irgendeinen Zweck werden; er wird einst, als vollendeter Gelehrter, in welcher Weise er auch künftig seine wissenschaftliche Bildung im Leben anwende, in jedem Fall allein in der Idee die Wurzel seines Lebens haben, und nur von ihr aus die Wirklichkeit erblicken, und nach ihr sie gestalten und fügen, keineswegs aber zugeben, daß die Idee nach der Wirklichkeit sich füge ..." In: Fichte, Johann Gottlieb: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe (1807). In: Anrich (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität..., a.a.O., S. 138.

410) Entfällt.

411) Die Dauer der Universitätsstudien wurde mit Verfügung vom 7. April 1804 zunächst für die Universität Halle auf drei gegenüber bisher durchschnittlich 1 1/2 bis 2 Jahren fixiert. Diese Regelung wurde später auf die anderen Landesuniversitäten ausgedehnt. Vgl. Wiese: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Abt. 2: Das Lehramt und die Lehrer (1888), S. 1f. Begründet wurde sie damit, "daß viele Studirende sich eine nur oberflächliche Bildung mit Vernachlässigung der philosoph., mathemat., histor. und übrigen zur allgemeinen Bildung so nöthigen Fundamental- und Hülfs-, Sach- und Sprachkenntnisse, bloß in Rücksicht auf ihre künftige Haupt-Berufs-

wissenschaft erworben haben ..." (Ebenda, S. 1). Es ist jedoch mehr als fraglich, ob diese Ausdehnung der Studienzeit hier eine grundsätzliche Änderung herbeizuführen vermochte. Jedenfalls hörten auch später die Klagen über die oberflächliche Bildung der Studierenden nicht auf.

412) Schelling: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. In: Anrich (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität..., a.a.O., S. 22.

413) Humboldt: Über den Geist der Menschheit. In: Werke, a.a.O., Bd I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, S. 506.

414) Daß Humboldt seiner Theorie nach von der prinzipiellen Bildsamkeit aller Menschen ausgeht und auch allen Menschen die gleiche allgemeine Bildung zukommen lassen will, geht aus dem "Litauischen Schulplan" im Detail hervor. Hier erläutert er u.a.: "Dieser gesammte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll." In: Humboldt: Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens, a.a.O., S. 189.

415) Nach Humboldt kommt es in der Wissenschaft darauf an, "ein dreifaches Streben des Geistes rege und lebendig zu erhalten: einmal Alles aus einem ursprünglichen Princip abzuleiten (...); ferner Alles einmal Ideal zuzubilden; endlich jenes Princip und dies Ideal in Eine Idee zu verknüpfen." Humboldt: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, a.a.O., S. 258.

416) Schelling: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. In: Anrich (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität..., a.a.O., S. 24.

417) Edikt vom 12. Juli 1810..., a.a.O., § 5.1, S. 24 (Hervorhebungen vom Verfasser - M.H.).

418) Vgl. Tabelle: Zahl der akademisch gebildeten Lehrer und Schulamts-Candidaten, welche in den Jahren 1820-1841 Staatsprüfungen bestanden haben. In: Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen..., a.a.O., Bd 1, S. 556f.

419) Über verschiedene Biographien einzelner Gymnasiasten berichtet Blättner, Fritz: Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960, S. 159-170.

420) Dafür ist charakteristisch, daß die im letzten Drittel des 19. Jh. entstehenden Technischen Hochschulen aus den verschiedensten Akademien, Gewerbe- und sonstigen Fachschulen hervorgingen, wie sie sich gegen Ende des 18. Jh. und zu Beginn des 19. Jh. allenthalben herausbildeten. So entwickelte sich z.B. die 1879 gegründete Technische Hochschule in Berlin aus der seit 1799 bestehenden Bauakademie und der seit 1821 existierenden Gewerbeakademie. Die spätere Technische Universität Clausthal-Zellerfeld ging aus der 1775 konstituierten Fachschule für leitende Beamte des Oberharzer Bergbaus hervor, die 1810 zur Bergschule angehoben wurde. Diese und weitere Angaben zur Vorgeschichte der einzelnen Universitäten sind zu entnehmen: Albert/Oehler: Materialien zur Entwicklung der Hochschulen 1950 bis 1967 (Hochschulen, Studierende, Lehrpersonen, Einnahmen, Ausgaben, Strukturdaten). Hannover 1969 (= Veröffentlichungen des Hochschul-Informations-Systems); Bd 1, S. 65-92.

421) Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 266.

422) Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn..., a.a.O., S. 238.

423) C.Verf. v. 12.Juli 1824. Abgedruckt in: Wiese: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Abt. 2, S. 77. Auf den Einfluß der religiös-sittlichen Normen wird weiter unten ausführlich eingegangen.

424) Nohl, Herman: Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität (1927). In: Ders.: Pädagogische Aufsätze. Beltz 1929, S. 183-189. Zitiert nach: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim 1963 (= 4. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 111f (Hervorhebungen vom Verfasser - M.H.).

425) Der Bezug auf die neuhumanistische Universitätskonzeption in neueren Arbeiten kommt vor allem dann zum Tragen, wenn die Probleme der Lehrerausbildung im Zusammenhang mit den Reformproblemen der philosophischen Fakultät diskutiert werden, so beispielsweise bei Hartmut von Hentig: Universität und Höhere Schule. Gütersloh 1967, S. 42f. Hentig bezieht sich hier u.a. auf einen Aufsatz von Hermann Lübbe, der eine Position der Abkehr von neuhumanistischen Ausbildungsformen dokumentiert; Lübbe, Hermann: Reformprobleme der philosophischen Fakultät. In: Ders.: Hochschulreform und Gegenaufklärung. Analysen, Postulate, Polemik zur aktuellen Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Freiburg/Breisgau 1972, S. 119-130.

426) Cirkular-Erlaß an die Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungs-Kommissionen, die Ausführung des Reglements für die Prüfungen der Kandidaten des

höheren Schulamts betreffend, vom 24. Dezember 1866. Zitiert nach: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien..., a.a.O., S. 98.

427) Reglement vom 12. Dezember 1866 für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts. In: Wiese, Ludwig: Das höhere Schulwesen in Preußen (1874-1901). 4. Bd hrsg. von B. Irmer. Berlin 1902, S. 752ff.

428) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887. In: Wiese: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen. a.a.O., Abt. 2, S. 51.

429) Zitiert nach Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 458.

430) Ganz in diesem Sinne heißt es in einer Circularverfügung vom 20. Dez. 1848:
"Der Schule, von der Elementar- und Volksschule an bis zu den Gymnasien, ist die Aufgabe gestellt, die ihr anvertrauten Zöglinge nicht allein mit Kenntnissen, welche durch spätere wissenschaftl. Studien oder im prakt. Leben erweitert und ergänzt werden können, auszurüsten, sondern auch, was das Wesentlichste ist, sie zu Staatsbürgern zu e r z i e h e n, welche die Religion, die Sitte und das Gesetz achten, ihr Vaterland und ihren Fürsten lieben, welche den Willen und die Kraft besitzen, ihr eigenes Hauswesen zu leiten und mit edler Hingebung sich dem Wohl der Gemeinde und des Staats widmen. Daß die Schulen dieser Aufgabe genügen, verlangen mit Recht die Eltern, die Gemeinden und Bezirke, für deren Kinder sie errichtet sind. Die Staatsregierung hat dafür zu sorgen, daß ihre Institutionen dem Zweck, und die Organe, denen der Unterricht und die Erziehung anvertraut wird, ihrem Beruf entsprechen.

Das Gelingen der Bemühungen, ein nach allen Seiten hin befriedigendes Schulwesen zu erhalten oder zu schaffen, hängt wesentlich von Denen ab, welchen die Leitung, der Unterricht und die Erziehung der Jugend anvertraut ist. Der Lehrer an einer öffentl. Schule muß neben der wissenschaftl. auch die s i t t l i c h e B i l d u n g besitzen, die ihn befähigt, seinen Zöglingen in jeder Beziehung zum Vorbild zu dienen. Er darf keine höhere Aufgabe für sich anerkennen, als, seinem selbsterwählten Berufe treu, im Unterricht und im Umgang mit seinen Schülern alles zu vermeiden, was die naturgemäße und gesunde Entwickelung der Jugend irgendwie stören, von ihr nicht begriffen und nicht gewürdigt werden, oder gar auf die Innigkeit des religiösen Gefühls, zu welchem Glauben es sich auch neigen möge, auf die Achtung vor allem Edlen und Guten von nachteiligem Einfluß sein kann. Wer diese Eigenschaften nicht besitzt und sich anzueignen nicht bemüht ist, hat seinen Beruf als Lehrer verfehlt." Zitiert bei: Wiese: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Abt. 2, S. 77. Weitere Circularverfügungen ähnlichen Inhalts ebenda, S. 77ff.

431) Reglement des Min. der G., U. u. M. Ang. (v. Altenstein) vom 20. April 1831 für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts. In: Rönne, Ludwig von: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates, a.a.O., Bd 2, S. 26-57.

432) Verfügung des Kultusministeriums an die Provinzial-Schulkollegien vom 16. März 1833. Zitiert bei Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a. O., Bd II, S. 322f.

433) Vgl. dazu im einzelnen: Bernal, John Desmond: Wissenschaft und Industrie. In: Ders.: Wissen-

schaft. Bd 1.2.3.4. Reinbek b. Hamburg 1970; Bd 2, S. 471-630.

434) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887, a.a.O., §§ 11 A; 12,1; 26,1.

435) So war beispielsweise die Industrieproduktion zwischen 1840 und 1850 etwa eineinhalbmal so groß wie im Jahrzehnt zuvor, in Preußen verdreifachte sich in dieser Zeit die Anzahl der Dampfmaschinen. Vgl. Streisand, Joachim: Deutsche Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Köln 1972, S. 169.

436) 1829 formuliert Niehbur, Universitätsprofessor für Alt-Philologie, ein allgemeines Mißbehagen gegen die Ausschließlichkeit der altphilologischen Studien: "Es ist in den Leuten ein dunkles Gefühl, daß allerdings für den industriellen Teil ein anderer Unterricht not thut als der in den philologischen Schulen; wenn sie ihn nur nicht so miserabel platt wollten, oft die Respektabelsten in ihrem Kreise. Diese Aufgabe, der von Gelehrsamkeit entfernten Klasse eine Bildung für Verstand und Geist zu geben, die der analog ist, welche wir der Philologie verdanken, ist wohl eine der allerschwersten, und m u ß d o c h z u l ö s e n s e i n." Zitiert nach Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 252.

437) Die Untergliederung der Realschulen in Realschulen I. Ordnung (auch Realgymnasien genannt), Realschulen II. Ordnung und höheren Bürgerschulen wurde am 6. Oktober 1859 durch den Erlaß der "Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen" vorgenommen. Das Realgymnasium hat den umfassendsten neunjährigen Kursus mit Latein, die beiden anderen Schultypen haben nur einen unvoll-

ständigen Kursus, in der Realschule II. Ordnung ist zusätzlich noch das Lateinische fakultativ. Vgl. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts.., a.a.O., Bd II, S. 553-556.

438) Den Schulkampf zwischen Realschulen und neuhumanistischen Gymnasien um die Vorbildung zum Universitätsstudium behandelt im Detail die Dissertation von Heinz Balschun: Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums in Preußen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Eine Studie zur Problematik des Streites um die Vorbildung zum Universitätsstudium. Diss. Halle 1964.

439) Vgl. dazu Balschun: Zum schulpolitischen Kampf..., a.a.O., S. 124f.

440) Zwischen 1850 und 1860 wurde den Realschulabsolventen sogar die Zulassung zu Fachhochschulstudien wieder entzogen, die ihnen bereits bewilligt war: 1855 entfiel die Zulassung für die Bauakademie, die erst 1850 eingerichtet worden war; 1856 wurde ihnen das Bergfach gesperrt, die Einstellung in den Postdienst 1851 erschwert. Vgl. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 551f.

441) Vgl. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 561f.

442) Reglement für die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts vom 12. Dez. 1866, a.a.O., § 10.

443) Brief Bismarcks an Kaiser Wilhelm I aus dem Jahre 1877. Zitiert nach: Balschun: Zum schulpolitischen Kampf..,a.a.O., S. 130.

444) Dies wurde bereits mit dem Reglement von 1831 verfügt. Während das Reglement von 1810 bekanntlich nur für Lehrer an den Schulen galt, die ihre Schü-

ler zur Universität entließen (diese Berechtigung hatten nur die neuhumanistischen Gymnasien), dehnte die Prüfungsordnung von 1831 den Geltungsbereich aus auf "die künftigen Lehrer an solchen öffentl. höheren Bürger- und Realschulen, K. und Privat-Patronats, welche über den Lehrkreis gewöhnlicher städtischen Schulen hinausgehen, und eine vollständige wissenschaftliche Vorbildung ihrer Schüler bezwecken, diese aber überwiegend durch den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften, durch historische und geographische Kenntnisse, und durch ein genaueres Studium der vaterländischen und der französischen Sprache und Litteratur zu erreichen suchen, ohne den Unterricht in der lateinischen Sprache auszuschließen". Reglement des Min. der G., U. u. M. Ang. (v. Altenstein) v. 20. April 1831 für die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts, a.a.O., § 2.3, S. 27.

445) Durch den Erlaß vom 7. Oktober 1870 wurden bekanntlich nur diejenigen Absolventen des Realgymnasiums zur Universität zugelassen, die Mathematik, Naturwissenschaften oder neuere Sprachen studieren wollten; erst der Kaiserliche Erlaß vom 26.11.1900 entschied die Zulassung der Realschulabiturienten zu allen anderen Universitätsstudien positiv (mit Ausnahme der Theologie); der Erlaß ist abgedruckt bei W. Lexis: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, Halle 1902, S. VII - X.

446) So heißt es beispielsweise in einem Vortrag über deutsche Bildungsfragen aus dem Jahre 1871: "Der einst sehr enge Zusammenhang der Universität mit der Schule hat sich immer mehr gelöst. Infolge der Arbeitsteilung erhalten einzelne Spezialfächer eine ungemein hohe Ausbildung. Daß die Universität auch für das Lehramt der Schule vorbereiten soll, kommt

dabei jetzt viel weniger als sonst zu Betracht." Zitiert bei Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts..., a.a.O., Bd II, S. 534.

447) Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890. In: Beier, Adolf (Hrsg.): Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Halle 1902², S. 302-310.

448) Vgl. Wiese, Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Abt. 2, S. 60ff.

449) Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890, a.a.O., § 2, S. 303.

450) Vgl. Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887, a.a.O., § 11,1, S. 37f und Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898. Letztere in: Beier, Adolf (Hrsg.): Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, a.a.O., § 10,1, S. 282.

451) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887, a.a.O., § 12,2, S. 38f.

452) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898, a.a.O., § 10, Abs. 4, S. 283.

453) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887, a.a.O., § 26,16, S. 45.

454) Paulsen, Friedrich: Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Braunschweig 1902.

455) Ebenda, S. 8.

456) Troeltsch, Ernst: Thesen zur Pädagogischen Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangele-

genheiten am 24. und 25. Mai 1917. Zitiert nach: Spranger, Eduard: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach. In: J. Derbolav/Friedhelm Nocolin (Hrsg.): Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt. Düsseldorf 1960, S. 457.

457) Paulsen: Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt, a.a.O., S. 7f.

458) Die Kadettenanstalten Preußens waren die Drillanstalten künftiger Offiziersaspiranten, es waren zugleich Wohlfahrtseinrichtungen, die vorzugsweise den Söhnen von Offizieren und Beamten eine kostenlose oder kostenermäßigte Vorbereitung für die Militärlaufbahn zukommen ließen.

459) Den Nachweis dieser These führt im Detail die Studie von Balschun: Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des neuhumanistischen Gymnasiums..., a.a.O., die bis dahin unveröffentlichtes und schwer zugängliches archivarisches Material aus den Akten der Deutschen Zentralarchive Merseburg und Potsdam auswertet.

460) Balschun: Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des neuhumanistischen Gymnasiums..., a.a.O., S. 88.

461) Ebenda.

462) Vgl. im einzelnen: Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 28. Juli 1917. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 59 (1917), § 9: Prüfung in Philosophie, S. 618.

463) Vgl. Spranger: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach, a.a.O., S. 452.

464) Ebenda, S. 453 (Hervorhebungen von Spranger).

465) So insbesondere von Eduard Spranger in seinem Aufsatz: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach, a.a.O. und von Herman Nohl: Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität (1927), a.a.O.

466) Nohl, Herman: Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität (1927), a.a.O., S. 111.

467) Vgl.: Leitsätze, aufgestellt von Ernst Troeltsch in Berlin über Pädagogik als Universitätsfach für die Pädagogische Konferenz am 24. Mai 1917. In: Spranger: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach, a.a.O., S. 458.

468) Dies geschah durch die "Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen" des Reichserziehungsministeriums vom 30. Januar 1940. Zitiert bei Dolch, Josef: Zur Geschichte des Pädagogicums der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963) H. 1, S. 20-24.

469) Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuß für Hochschulreform ("Blaues Gutachten") 1948. In: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959. Bearbeitet von Rolf Neuhaus. Wiesbaden 1961, S. 289-368.

470) Ebenda, S. 343.

471) Ebenda, S. 344.

472) Ebenda, S. 295.

473) Vgl. dazu die Berichte im "Blauen Gutachten", a.a.O., S. 344f.

474) Ebenda, S. 344.

474a) Diese Kritik an den frühen Konzeptionen eines studium generale greift auch Theodor Litt später auf.

(Litt, Theodor: Der Bildungsauftrag der deutschen Hochschule. Vortrag, gehalten bei der Tagung des Hochschulverbandes in Marburg am 2. Mai 1952, insbes. S. 8f sowie auch: Ders.: Die philosophische Grundlegung des Studium Generale. In: Studium generale in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. von Joachim Konrad. Ratingen 1953, S. 11-16). Litt schlägt deshalb ein studium generale in modifizierter Form vor. Anstelle der bloßen Addition politikwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Vorlesungen will er das Studium mehr auf die Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte orientieren, um so der einseitigen Spezialisierung zu entgehen. In der weiteren Studienplanung konnte sich jedoch auch diese modifizierte Form des studium generale nicht durchsetzen.

475) Das "Blaue Gutachten" sah vor, daß die ersten zwei Semester gänzlich für das studium generale freizuhalten seien und daß während des 3. und 4. Semesters weitere fachübergreifende Vorlesungen zu besuchen seien, a.a.O., S. 344, 347.

476) Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.6.1952; in der Fassung vom 28./29.9.1961. In: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der KMK, a.a.O., S. 15.

477) Ebenda.

478) Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg vom 5.3.1962. In: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der KMK, a.a.O., §§ 22, 23, S. 30f sowie S. 36.

479) Prüfungsordnung für das Lehramt an den höheren Schulen in Bayern; in der Fassung vom 28.12.1962. In: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien..., a.a.O., §§ 10,11, S. 31f sowie S. 36.

480) Diese Forderungen tauchen in dieser oder ähnlichen Formulierungen in sämtlichen Prüfungsordnungen, die zu Beginn der sechziger Jahre gültig waren, auf; vgl. dazu die entsprechenden Paragraphen der Prüfungsordnungen der Länder, die in der Dokumentation der KMK: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien..., a.a.O., S. 30ff abgedruckt sind. Auch die "Prüfungsordnung für das höhere Lehramt in Preußen vom 28. Juli 1917", a.a.O., fixiert in § 9 diese Forderungen.

481) Adorno, Theodor W.: Philosophie und Lehrer. In: Ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle, Frankfurt/M. 1963, S. 29-53.

482) Vgl. ebenda, S. 32 sowie S. 36.

483) Ebenda, S. 32.

484) Ebenda, S. 33.

485) Ebenda, S. 33f.

485a) Ebenda, S. 34.

486) Ebenda, S. 42.

487) Vgl. Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der KMK, a.a.O., S. 36f.

488) Vgl. dazu die übersichtliche Darstellung der Prüfungsanforderungen und vorgeschriebenen Studieninhalte in ebenda, S. 30ff.

489) "Vorschläge der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule". In: Bildung und Erziehung 9 (1956) H. 2, S. 110-112.Zitiert nach: Derbolav, Josef: Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen durch die Universität und das Studienseminar. Bonn 1956, S. 8.

490) In der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule haben sich zusammengeschlossen:

Die Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte, die Deutsche Mathematikvereinigung, der Verband Deutscher Physikalischer Gesellschaften, die Gesellschaft Deutscher Chemiker, der Deutsche Philologenverband, der Deutsche Germanistenverband, der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, der Verband Deutscher Schulgeographen, der Deutsche Altphilologenverband, der Allgemeine Deutsche Neuphilologenverband, der Deutsche Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, der Verband Deutscher Musikerzieher, der Bund Deutscher Kunsterzieher, der Verband der Leibeserzieher an Höheren Schulen, der Deutsche Biologenverband, der Deutsche Verband Technisch-Wissenschaftlicher Vereine, der Verein Deutscher Ingenieure, der Verein Deutscher Eisenhüttenleute, die Deutsche Gesellschaft für Kinderheilkunde.

491) Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule: Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1958, S. 4.

492) Ebenda, S. 13f.

493) Vom Standpunkt einer "anthropologisch orientierten Erziehungsphilosophie" aus setzt sich Josef Derbolav im Jahre 1959 mit den Implikationen dieser Denkschrift auseinander. Er behandelt dabei gleichzeitig die Studie von Robert Ulshöfer: Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Frankfurt/M., Berlin, Bonn o.J. (1959), die die Position der Denkschrift in eine Konzeption für die zweite Ausbildungsphase umsetzt. Derbolav, Josef: Der Bildungsauftrag des Gymnasiums und die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 146-166.

494) Vgl. dazu die Ausführungen von Hans Scheuerl in seinem Aufsatz 'Funktion und Grenzen eines pädagogischen Kernstudiums'. In: Hans Bokelmann/Hans Scheuerl (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970, S. 128f.

495) Votum zur Lehrerbildung vom 22./23. Oktober 1963. Vorgelegt von einer Kommission der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) H. 2, S. 156.
Dieses Votum wurde zwar von der Plenarversammlung der WRK im Februar 1964 nicht verabschiedet, die Meinungsstreitigkeiten bezogen sich jedoch auf die gleichfalls in diesem Votum behandelten Fragen der Einbeziehung der Volksschullehrerausbildung in die Universität. In seinem Kommentar zu dem Votum betont Wolf v. Engelhardt in einem Bericht an die WRK ausdrücklich, daß "hinsichtlich der Ausbildung der Gymnasiallehrer keine wesentlichen Meinungsverschiedenheiten hervorgetreten sind." Ebenda, S. 160.

496) Beschluß der KMK vom 26.6.1952; in der Fassung vom 18./29.9.1961, a.a.O., S. 15.

497) Eine Übersicht über die damals gültigen Prüfungsordnungen in den einzelnen Bundesländern einschließlich der Quellenangaben ist zu finden in: Die Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der KMK, a.a.O., S. 26.

498) Vgl. z.B. Lichtenstein, Ernst: Gegenwartsfragen des Universitätsstudiums für Gymnasiallehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik 8 (1962), S. 253-269; sowie die Replik dazu von Hans Bokelmann, der weitere Vorschläge entwickelt in seinem Aufsatz "Zur erziehungswissenschaftlichen Grundbildung der Gymnasiallehrer im Rahmen des Universitätsstudiums".

In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963) H. 1, S. 25-31; sowie Weniger, Erich: Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität. In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1952, S. 458-474; sowie Derbolav, Josef: Die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer als Aufgabe und Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958), S. 372-397 sowie Ders.: Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen durch die Universität und das Studienseminar, a.a.O., u.a.. Auf Abweichungen und Differenzierungen wird weiter unten eingegangen.

499) Eine Zusammenstellung pädagogischer Lehrveranstaltungen liegt vor in: Die Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der KMK, a.a.O., S. 123-129.

500) Vgl. Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1924.

501) Vgl. zur Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Ilse Dahmer/Wolfgang Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim, Berlin 1968.

502) So z.B. im Votum des Schulausschusses der WRK zur Lehrerbildung vom 22./23. Oktober 1963, a.a.O., S. 156; sowie bei Josef Derbolav: Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen durch die Universität und das Studienseminar, a.a.O., S. 19f. sowie bei Ernst Lichtenstein: Gegenwartsfragen des Universitätsstudiums der Gymnasiallehrer, a.a.O.

503) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Zehnte Folge: Gutachten zur Ausbildung von Lehrern. Stuttgart 1965, S. 30.

504) Ebenda, S. 30f.

505) Bokelmann: Zur erziehungswissenschaftlichen Grundbildung der Gymnasiallehrer im Rahmen des Universitätsstudiums. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963) H. 1, S. 29.

506) So ordnet Bokelmann seinen Leitforderungen auch eine "berufsspezifisch-pragmatische" Dimension zu. Ebenda.

507) Weniger: Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität, a.a.O.. Zitiert nach: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien, Eine Dokumentation der KMK, a.a.O., S. 115.

508) So stimmt beispielsweise Hans Bokelmann der Auffassung von Ernst Lichtenstein zu, "die Pädagogik solle mit der Philosophie verbunden bleiben, - im Studiengang und in der Prüfung -, weil in beiden die 'Grundlagenproblematik der in der Wissenschaft ausgesagten Wirklichkeit einzubegreifen' sei." Bokelmann: Zur erziehungswissenschaftlichen Grundbildung der Gymnasiallehrer im Rahmen des Universitätsstudiums, a.a.O., S. 25. Auch Derbolav will die gesamte pädagogische Grundbildung wieder in einen philosophischen Gedankengang einmünden lassen: "Alle drei Ausgriffe in die pädagogische Tatsachenproblematik müßten schließlich im Element eines p h i l o s o p h i s c h e n G e d a n k e n g a n g e s wieder zur Einheit zusammengebunden werden." Derbolav: Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen durch die Universität und das Studienseminar, a.a.O., S. 20.

509) Da es zu diesem Problem mittlerweile eine fast unübersehbare Fülle an Material gibt, sollen hier nur einzelne Arbeiten, die den Schul- und Hochschulbereich betreffen, exemplarisch genannt wer-

den. Weiterführende Literaturhinweise sind dort zu finden. Einen knappen Überblick gibt: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Deutsch hrsg. und eingeleitet von Klaus Hübner. Frankfurt, Berlin, München 1973, insbes. Kap. 1: Der Verlauf der Bildungsreform nach 1945, S. 35-46;
mit der Hochschulreform befassen sich unter diesem Aspekt: Lefèvre, Wolfgang: Reichtum und Knappheit. Studienreform als Zerstörung gesellschaftlichen Reichtums. In: Bergmann/Dutschke/Lefèvre/Rabehl: Rebellion der Studenten oder die neue Opposition. Reinbek bei Hamburg 1968, S. 94-150 sowie auch: Karl-Heinz Roth/Eckard Kanzow: Von der Restauration zur formellen Subsumtion, Bemerkungen zur Stellung der Hochschulen in der westdeutschen Wirtschafts- und Wissenschaftsgeschichte. In: Dieselben: Unwissen als Ohnmacht. Grundrisse einer Analyse der Wissenschafts- und Bildungspolitik des bundesrepublikanischen Herrschaftskartells. Berlin (West) 1970, S. 289-309;
aus der Sicht eines Politikers stellt Hildegard Hamm-Brücher das Problem dar in ihrem zusammen mit Friedrich Edding herausgegebenen Buch: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973, S. 67-140.

510) Hirsch, Joachim: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System. Organisation und Grundlagen administrativer Wissenschaftsförderung in der BRD. Frankfurt/M. 1971^2, S. 79.

511) Vgl. ebenda, S. 77 und 79.

512) Vgl. ebenda, S. 66.

513) Vgl. W. Albert/Ch. Oehler: Materialien zur Entwicklung der Hochschulen 1950-1967, a.a.O., S. 99 (Angaben ohne Pädagogische Hochschulen).

514) Ebenda, S. 231.

515) So lautet in der Statistik der Sammelbegriff für philologische Fächer, Philosophie, Pädagogik, Psychologie etc., was ungefähr den Disziplinen der philosophischen Fakultät o h n e die Naturwissenschaften entspricht. Vgl. im einzelnen ebenda, S. 235.

516) Ebenda, S. 236
(Angaben ebenfalls ohne Pädagogische Hochschulen).

517) Ebenda.

518) Man denke z.B. an die Auseinandersetzungen im Schulausschuß der WRK zu Fragen der Lehrerbildung. Dort konnte man sich im Jahre 1963 nicht über so vorsichtige Formulierungen wie: "Damit rückt dieses Studium (der Volksschullehrer, M.H.) in eine Parallele zu den übrigen Ausbildungsgängen" einigen. Vgl.: Votum zur Lehrerausbildung vom 22./23. Oktober 1963. Vorgelegt von einer Kommission der WRK, a.a.O., S. 158.

519) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Zehnte Folge: Gutachten zur Ausbildung von Lehrern, a.a.O., insbes. S. 26f und 30f.

520) Vorläufige Ordnung der wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt des Studienrats; in der Fassung vom 5.11.1959. Zitiert nach: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der KMK, a.a.O., S. 32.

521) Prüfungsordnung für das wissenschaftliche Lehramt an höheren Schulen im Lande Hessen; in der Fassung vom 21.12.1961. Zitiert nach: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien..., a.a.O., S. 34.

522) Vgl. Lichtenstein: Gegenwartsfragen des Universitätsstudiums der Gymnasiallehrer, a.a.O.

523) Bokelmann: Zur erziehungswissenschaftlichen Grundbildung der Gymnasiallehrer, a.a.O., S. 26.

524) Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen..., a.a.O., Bd 1, S. 525.

525) Picht, Georg: Grundprobleme der Schulreform. In: Ders.: Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften. Olten und Freiburg/Breisgau 1965, S. 143.

526) Lichtenstein: Gegenwartsfragen des Universitätsstudiums der Gymnasiallehrer, a.a.O.. Zitiert nach: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien..., a.a.O., S. 110.

527) Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg/Breisgau 1964.

528) Ebenda, S. 11.

529) So beschäftigte sich im Oktober 1961 in Washington eine Konferenz der OECD: "Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education" mit der Bedeutung der Bildungsinvestitionen für das Wirtschaftswachstum und entwickelte gleichzeitig Leitsätze für eine bildungsökonomisch orientierte Bildungsplanung. OECD (Hrsg.): Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Washington D.C. 16.-20. Oktober 1961. Paris OECD 1962, Bd. 5.
In deutsch ist die Beratungsgrundlage für die Konferenz erschienen: Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien, Frankfurt/M., Zürich 1966.

530) Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, a.a.O., S. 13.

531) Ebenda, S. 26.

532) Ebenda, S. 22.

533) Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1966.

534) Ebenda, S. 13.

535) Ebenda, S. 14.

536) Ebenda.

537) Ebenda.

538) Ebenda.

539) Ebenda, S. 25f.

540) Vgl. dazu Scheuerl: Funktion und Grenzen eines pädagogischen Kernstudiums, a.a.O., S. 128f.

541) Stellungnahme des Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultätentages zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, 6./7. Januar 1967. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Sonderheft zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1967 (Schwarze Hefte), S. 358.

542) Stellungnahme des Philosophischen Fakultätstages zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums, vom 7. Januar 1967. In: Ebenda, S. 279.

543) Ergebnisprotokoll (Auszug: Ziffer 4) der 23. Sitzung des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 20./21. Januar 1967. In: Ebenda, S. 44.

544) Vgl.: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Zehnte Folge: Gutachten zur Ausbildung von Lehrern, a.a.O., S. 20-22.

545) Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. - Im amtlichen Auftrag zusammengestellt und zum Druck befördert von F. Stiehl, Geheimem Ober-Regierungs- und vortragendem Rath in dem Königlichen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin 1854.

546) Ebenda, S. 24.

547) Ebenda, S. 12.

548) In einem Circular-Reskript vom 1.6.1826 wurden zum erstenmal in Preußen Prüfungen für Volksschullehrer formal und inhaltlich geregelt. In einer Seminar-Entlassungsprüfung sollten die theoretischen Kenntnisse geprüft werden, die in der Seminarausbildung vermittelt worden waren. In einer weiteren Prüfung nach dreijähriger Lehrtätigkeit sollte "mehr im allgemeinen Maß, Zusammenhang und Gründlichkeit der vorhandenen Kenntnisse erforscht, auf eigentümliche Richtung und Selbständigkeit der Ansicht gesehen und ganz besonders die praktische Tüchtigkeit und Gewandtheit erprobt werden." - Ministerialverordnung vom 1. Juni 1826. In: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Herausgegeben von W. Rein. Zweite Auflage, 9. Bd, Langensalza 1909, S. 816.

549) Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854..., a.a.O., S. 12.

550) Ebenda.

551) Ebenda, S. 14.

552) Vgl.: Allgemeine Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. X. 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-

schulwesen. In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1872, S. 585ff.

553) Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare, sowie methodische Anweisungen zu den beiden Lehrplänen. In: Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1901, S. 601.

554) Daß die Prüfungsordnungen nicht nur auf dem Papier die Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen Normen vorschrieben, sondern daß es tatsächlich erreicht wurde, die Seminarausbildung so zu gestalten, daß sie zu dem wurde, was die Stiehlschen Regulative vorschrieben: "Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahestehende Lehrer, die sich in Selbstverleugnung und um Gottes Willen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen, Lust, Beruf und Befähigung haben" (Fischer, Konrad: Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Zweiter Bd: Von 1790 bis auf die Gegenwart. Zweite Auflage, Hannover, Berlin 1898, S. 294), versucht Nyssen zu zeigen. Nyssen, Friedhelm: Das Sozialisationskonzept der Stiehlschen Regulative und sein historischer Hintergrund. Zur historisch-materialistischen Analyse der Schulpolitik in den fünfziger und sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts. In: Aumüller, Ursula u.a.: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland. Frankfurt/M. 1974, S. 303-305.

555) Dies ist auch die Zentralthese der Studie von H. K. Beckmann: Lehrerseminar - Akademie - Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim, Berlin 1968.
Beckmann belegt diese These im Detail durch eine Konfrontation der theoretischen Aussagen der zeit-

genössischen Erziehungswissenschaftler und Philosophen mit den gesetzlichen Regelungen des Staates im Bereich der Volksschullehrerausbildung.

556) Verfassung des Deutschen Reiches vom 11.8.1919, Art. 143, Abs. 2. Zitiert nach: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung, a.a.O., S. 81.

557) Vereinbarung über die Ausbildung der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen vom 14. Februar 1923. Zitiert nach: Ebenda, S. 83.

558) Ebenda.

559) Vgl. Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920^2.

560) Vgl. Kittel, Helmuth: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur. Berlin, Hannover, Darmstadt 1957, S. 82-89.

561) Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen. In: Kittel, Helmuth: Die pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (1) 1920-1932. Weinheim 1965, S. 77ff. Zitiert nach: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung, a.a.O., S. 86.

562) Ebenda.

563) Vgl. dazu: "Stundentafel für eine voll ausgebaute Pädagogische Akademie mit 21 Lehrkräften und 260 Besuchern". In: Kittel: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932, a.a.O., S. 85.

564) Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen, a.a.O., S. 87.

565) Vgl. dazu die Ausführungen von Kittel: Über die Rolle der Erziehungswissenschaften an den neugegründeten Akademien. In: Ders.: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932, a.a.O., S. 121-130.

566) Vgl. zur Skizzierung der Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit der Erhöhung des Niveaus der Volksschullehrerbildung in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts: Flitner, Wilhelm: Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966) 3, S. 196-198.

567) Spranger: Gedanken über Lehrerbildung, a.a.O., S. 39f. Zitiert nach: Kittel: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932, a.a.O., S. 44.

568) Lediglich in den Ländern Bayern und Württemberg blieb der alte Zustand der Lehrerausbildung, ihre Institutionalisierung in Lehrerseminaren, erhalten. Das Niveau der Ausbildung wurde nicht angehoben. Vgl. K.A. Bettermann/M. Goessl: Schulgliederung, Lehrerbildung und Lehrerbesoldung in der bundesdeutschen Ordnung. Berlin 1963, S. 55.

569) Im deutschen Faschismus wurden sowohl das Abitur als Eingangsvoraussetzung für die Volksschullehrerausbildung wieder abgeschafft als auch ihre hochschulmäßige Institutionalisierung. Die 1941 eingerichteten Lehrerbildungsanstalten dienten vorrangig der Vermittlung der faschistischen Ideologie. Vgl. dazu K.A. Bettermann/M. Goessl: Schulgliederung, Lehrerbildung und Lehrerbesoldung in der bundesstaatlichen Ordnung, a.a.O., S. 55/56 sowie K. Bungardt: Der Weg der Lehrerbildung vom Seminar zur Universität. Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände Nr. 110, April 1964, S. 27f.

570) Vgl. für die Zeit unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg die Übersicht über den Wiederaufbau der Lehrerbildung in den einzelnen Zonen in dem Aufsatz von

Wilhelm Stähler: Vom Wiederaufbau der Lehrerbildung im Bundesgebiet. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1951, S. 49-62.

571) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen vom 5. September 1955. In: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, a.a.O., S. 442.

572) Vgl.: Folgerungen aus dem "Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen" vom 5. September 1955 für die gegenwärtigen kulturpolitischen Erörterungen (13. März 1958). In: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, a.a.O., S. 453.

573) Vgl.: Votum zur Lehrerbildung vom 22./23. Oktober 1963. Vorgelegt von einer Kommission der Westdeutschen Rektorenkonferenz, a.a.O., S. 158f.

574) Vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Zehnte Folge: Gutachten zur Ausbildung von Lehrern, a.a.O., S. 20-22.

575) Robinsohn, Saul B.: Modell einer pädagogischen Fakultät. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Lehrerbildung - ein Schlüsselproblem von Schul- und Hochschulreform. XI. Gespräch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft am 14.12.1967 in Essen, Villa Hügel, S. 21-28; oder auch: Ders.: Vorschläge zur Ausbildung aller Lehrer an einer Pädagogischen Fakultät. In: Hanssler, Bernhard (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart 1971 (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten u. Studien der Bildungskommission 17), S. 31-48.

576) Ebenda, S. 24 (Quelle 1).

577) Gamm, Hans-Jochen: Die Lehrerrolle zwischen Sozialwissenschaft und Anthropologie. In: Bildung und Erziehung 23 (1970) H. 2, S. 133.

578) Lüdtke, Hartmut: Zur Rolle der Soziologie in der Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 10 (1970) H. 3, S. 265.

579) Vor allem sehen sich die Autoren der in diesem Zeitraum veröffentlichten Sammelbände zur Analyse des Lehrerberufs durchgängig diesen Positionen verpflichtet, vgl. etwa: Döhring, Klaus W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim, Berlin, Basel 1970; Klaus Betzen/Karl Ernst Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971; Schuller, Alexander (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim, Berlin, Basel 1971.

580) Mangold, Werner: Soziologie in der Lehrerbildung. In: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25.-28. Oktober 1965 in Berlin. Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages und vom Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen. Weinheim 1966 (= 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 269.

581) Ebenda, S. 265.

582) Schelsky, Helmut: Soziologie und Lehrerbildung. In: Soziale Welt 12 (1961), S. 6.

583) Rudder, Helmut de: Soziologie an der Pädagogischen Hochschule. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 9 (1964) H. 3, S. 191-199.

584) Pohland, Jürgen: Psychologie und Soziologie in einer "wissenschaftlichen" Lehrerbildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Die deutsche Schule 58 (1966) 11, S. 684-693.

585) Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim, Berlin, Basel 1968, S. 12.

586) Die Arbeitsmaterialien, die die Kommission zugrunde gelegt hatte, beschäftigten sich konsequenterweise (bis auf eine Ausnahme) ausschließlich mit der Gesamtstruktur pädagogischer Studiengänge, so etwa der Aufsatz von Wilhelm Flitner: Aufbau und Zusammenhang pädagogischer Studien. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966) H. 3, S. 194-212; oder der Entwurf von Saul B. Robinsohn: Ein Modell für das Studium der Pädagogik. Hektographiertes Manuskript (unveröffentlicht) März 1967. Weitere Literaturhinweise vgl. Hans Scheuerl: Zur Entstehungsgeschichte der Entschließung. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge, a.a.O., S. 16-18.

587) Mangold, Werner: Gesichtspunkte zur Stellung der Soziologie in einem pädagogischen Kernstudium. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge, a.a.O., S. 39.

588) Die Kontroverse begann mit einer Auseinandersetzung zwischen Brezinka und Rombach in der Zeitschrift für Pädagogik. Vgl. Brezinka, Wolfgang: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966) H. 1, S. 53-88 sowie Ders.: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: Ebd. 13 (1967) H. 2, S. 135-168;

dagegen argumentierte Heinrich Rombach: Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft. In: Ebd. 13 (1967) H. 1, S. 37-69.
In dieser Kontroverse bezogen zahlreiche Erziehungswissenschaftler Position. Vgl. etwa Bollnow, Friedrich Otto: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Ebd. 14 (1968) H. 3, S. 221-252 oder Schurr, Johannes: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel ihres eigenen Mißverständnisses. In: Pädagogische Rundschau 21 (1967) H. 6, S. 437-442, oder Lennert, Rudolf: Zum Problem der Wissenschaftlichkeit von "Pädagogik". Fragen an Brezinka. In: Neue Sammlung 8 (1968) H. 2, S. 132-147 u.a.

589) Mangold, Werner: Gesichtspunkte zur Stellung der Soziologie in einem pädagogischen Kernstudium, a.a.O., S. 40 (Hervorhebungen vom Verfasser - M.H.).

590) Lüdtke: Zur Rolle der Soziologie in der Lehrerbildung, a.a.O., S. 270.

591) Gamm: Die Lehrerrolle zwischen Sozialwissenschaft und Anthropologie, a.a.O., S. 133.

592) Vgl. S. 199ff dieser Arbeit.

593) Strukturplan, a.a.O., S. 223.

594) Vgl. S. 206f dieser Arbeit.

595) Vgl. S. 214f dieser Arbeit.

596) Vgl. die Ausführungen auf S. 210ff dieser Arbeit.

597) Vgl. S. 200f dieser Arbeit.

598) Vgl. S. 23ff dieser Arbeit.

599) Vgl. S. 41f dieser Arbeit.

600) Vgl. S. 294ff dieser Arbeit.

601) Vgl.: "Hannover bremst Lehrerbildung. Wissenschaftsminister läßt 600 Hochschullehrerstellen

'umwidmen'". In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 2. Juli 1975 (Nr. 149), S. 2.

602) Die soeben erschienene Arbeit von Brühl/Gilles/ Knecht/ Steinbacher: Pädagogik, Psychologie und Soziologie im Studium der Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb. 1975 konnte nicht mehr in diese Analyse einbezogen werden. Eine erste Durchsicht zeigt, daß nun auch Fachwissenschaftler von der Entwicklung interdisziplinärer sozialwissenschaftlicher Studien abgehen und erneut Studiengangsentwürfe vorlegen, in denen fachübergreifende Lehrerausbildungssegmente isoliert voneinander entwickelt werden. Es werden folgende Studienanteile unterschieden: "Pädagogik im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehrer", "Psychologie im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums", "Soziologie als Grund- und Nachbarwissenschaft der Pädagogik", "Wissenschaftstheorie im erziehungswissenschaftlichen Studien der Lehrer". Es bleibt zu prüfen, ob und inwieweit diese Studie eine Umorientierung in der fachwissenschaftlichen Diskussion um erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien für Lehrer signalisiert.

603) OECD-CERJ: Case Studies of Educational Innovation; IV Strategies for Innovation in Education 1973 (übers. vom Verfasser - M.H.), S. 2600. Vgl. auch B.G. Havelock: Planning for Innovation through dissemination an utilisation of knowledge. Ann Arbor, Michigan 1973, S. 8-31.

604) Vgl. insbesondere: Susteck, Herbert: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen. Braunschweig 1975.

605) Vgl. Robinsohn, Saul B.: Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für die Lehrerbildung, a.a.O.; sowie Frech, Hartmut W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung, a.a.O., insbes. S. 49-54.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

Abkommen der Länder über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates (Bek. des Ministerpräsidenten vom 22. Februar 1966). In: Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen 1966, S. 73; in der Fassung vom 2. Juli 1970. In: Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen 1970, S. 523.

Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 22. Juni 1970. In: Hirsch, Joachim/Leibfried, Stephan (Hrsg.): Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt/M. 1971, S. 389-393.

Achinger, Gertrud/ Feldmann, Klaus : Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 135-140.

Adorno, Theodor W. : Philosophie und Lehrer. In: Ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt/Main 1963, S. 29-53.

Albert, W./ Oehler, Ch. : Materialien zur Entwicklung der Hochschulen 1950 bis 1967 (Hochschulen, Studierende, Lehrpersonen, Einnahmen, Ausgaben, Strukturdaten). Bd 1. Hannover 1969 (= Veröffentlichungen des Hochschul-Informations-Systems).

Allgemeine Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. X. 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarschulwesen. In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1872, S. 585ff.

Allgemeines Landrecht für die K. preußischen Staaten von 1794. Teilweise abgedruckt in: Wiese, Ludwig: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg., bearb. u.b. z. d. J. 1886/87 fortgeführt von O. Kübler. Abt. 1.2. Berlin 1886-88; Abt. 1: Die Schule (1886), S. 1f.

Altvater, Elmar/Huisgen, Freerk (Hrsg.) : Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.

Anrich, Ernst (Hrsg.) : Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956.

Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule: Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1958.

Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL): Die Arbeitszeit des Lehrers, eine Untersuchung. Frankfurt a.M. 1961.

Aßmuth, Ulla u.a. : Reform als Schilderwechsel. Lehrerbildung am Beispiel Frankfurt. In: betrifft: erziehung 7 (1974) H. 12, S. 29-38.

Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim 1963 (= 4. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Höheren Schulen vom 29.5.1962 (Nordrhein-Westfalen: Abl. 1962, S. 113ff.).

Bahrdt, Hans Paul : Die Bedeutung der Soziologie für die Lehrerausbildung. In: Neue Sammlung 12 (1972) H. 1, S. 14-27.

Balschun, Heinz : Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums in Preußen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Eine Studie zur Problematik des Streites um die Vorbildung zum Universitätsstudium. Diss. Halle 1964.

Beck, Johannes/ Vollmer, Helmut/ Mützelburg, Dieter : Bremer Lehrerbildung. Staatseingriffe als Preis für die Einheitlichkeit? In: päd. extra 2 (1974) Nr. 7, S. 9-19.

Becker, Egon/ Jungblut, Gerd/ Voegelin, Ludwig : Projektorientierung als Strategie der Studienreform. In: studentische politik. Informationen-Materialien-Berichte. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. 5 (1972) Heft 2/3, S. 3-25.

Becker, Egon/ Jungblut-Ziermann, Inge : Rahmenrichtlinien und Lehrerausbildung. Die soziale Kompetenz des Lehrers. In: päd.extra 2 (1974) Nr. 16, S. 9-20.

Beckmann, Hans-Karl: (Hrsg.) Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971.

Beckmann, Hans-Karl: Lehrerseminar - Akademie - Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim, Berlin 1968.

Beckmann, Hans-Karl: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 167-178.

Beier, Adolf (Hrsg.) : Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse, nach amtlichen Quellen herausgegeben von Adolf Beier, Kanzleirat im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal Angelegenheiten. Zweite, gänzlich durchgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage. Halle 1902.

Bericht und Vorschlag der gemeinsamen Kommission der Konferenzen der Innenminister, Kultusminister und Finanzminister der Länder zur Neuordnung der Lehrerausbildung und der Lehrerbesoldung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Mai 1974.

Bernal, John Desmond : Wissenschaft. Science in History. Band 1.2.3.4. Reinbek bei Hamburg 1970.

Berndt, Elin-Birgit: Behindert und diffamiert. Der Kampf um das Reformkonzept für die Lehrerausbildung an der Universität Bremen. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 19-23.

Berndt, Elin-Birgit/ Brentzel, Rotraut/ Loewe, Werner/ Marzahn, Christian/ Müller, Wolfgang/ Mützelburg, Dieter/ Nevermann, Anke sowie Bauer, Rudolf und Keil, Annelie als Mitarbeiter: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972.

Bettermann, K.A./ Goessl, M. : Schulgliederung, Lehrerbildung und Lehrerbesoldung in der bundesdeutschen Ordnung. Berlin 1963.

Betzen, Klaus/ Nipkow, Karl Ernst (Hrsg.) : Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971.

Blättner, Fritz : Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960.

Bleidick, Ulrich : Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 23-30.

Bokelmann, Hans : Zur erziehungswissenschaftlichen Grundbildung der Gymnasiallehrer im Rahmen des Universitätsstudiums. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963) H. 1, S. 25-31.

Bokelmann, Hans/ Scheuerl, Hans (Hrsg.) : Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970.

Bollnow, Friedrich Otto : Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968) H. 3, S. 221-252.

Brandt, Willy : Regierungserklärung vor dem Bundestag vom 28.10.1969. In: Bundeskanzler Brandt: Reden und Interviews. Hamburg 1971, S. 11-35.

Brentzel, Rotraut/ Müller, Wolfgang : Erkundungen - eine Form des Praxisbezugs in der Bremer Lehrerbildung. In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972, S. 36-65.

Brezinka, Wolfgang : Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966) H. 1, S. 53-88.

Brezinka, Wolfgang : Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967) H. 2, S. 135-168.

Brinkmann, Gerhard/ Rippe, Wolfgang : Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft. Köln und Opladen 1969.

Brodtmann, Dieter : Der Volksschul- und Realschullehrer. In: Studium und Berufschancen Heft 3. München 1966.

Brühl, Gisela/ Billes, Brigitte/ Knecht, Ingbert/ Steinbacher, Franz J. : Pädagogik, Psychologie und Soziologie im Studium der Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb. 1975.

Bund Demokratischer Wissenschaftler: Plattform des Bundes Demokratischer Wissenschaftler (Entwurf). O.O. o.J. (1974). (Hektographiertes Manuskript).

Bundesassistentenkonferenz (BAK): Integrierte Lehrerausbildung (= Schriften der Bundesassistentenkonferenz 7). Vorgelegt vom Vorstand der Bundesassistentenkonferenz. Bonn 1970.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Bonn 1970.

Bundesminister des Innern (Hrsg.): Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung. Drucksache V/2166 des Deutschen Bundestages. Bonn 1967.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Erklärung zu gesellschaftspolitischen Grundsatzfragen (Entwurf). Köln 1974.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Maßstäbe der Bildungs- und Ausbildungspolitik. In: Ders.: Erklärung zu gesellschaftspolitischen Grundsatzfragen (Entwurf). Köln 1974, S. 72-75.

Bund Freiheit der Wissenschaft: Der Gründungskongreß in Bad Godesberg am 18. November 1970. Herausgeber: Hans Maier und Michael Zöller. Köln 1970.

Bund Freiheit der Wissenschaft: Programmerklärung des Bundes Freiheit der Wissenschaft. In: Ders.: Der Gründungskongreß in Bad Godesberg am 18. November 1970. Herausgeber: Hans Maier und Michael Zöller. Köln 1970, S. 76f.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd I und II. Stuttgart 1973.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 9.2.1971. In: Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Bund-Länder-Kommission (= Hochschulpolitische Materialien 6). O.O. o.J. (1971), S. 64ff. (ohne Paginierung).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 1.5.1971. In: Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Bund-Länder-Kommission (2) (= Hochschulpolitische Materialien 9). O.O. o.J. (1971). S. 1-320.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Beschlossen am 6. Juli 1972. -K 28-29/72- Sonderdruck, Bonn 1972.

Bungardt, Karl : Der Weg der Lehrerbildung vom Seminar zur Universität. Material - und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände Nr. 110, April 1964.

Casjens, Rolf/ Wilhelmer, Bernhard : Projektstudium als Studienreform. Einige hochschulpolitische und erkenntnistheoretische Aspekte. In: Demokratische Erziehung 1 (1975) H. 5, S. 35-44.

Christlich Demokratische Union (CDU): Das Berliner Programm. Bonn o.J.

Christlich Demokratische Union (CDU): Lehrerbildung. In: CDU: Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU. Bonn, Juli 1971, Ziffern 44-50, S. 7f.

Christlich Demokratische Union (CDU): Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU. Bonn, Juli 1971.

Cirkular-Erlaß an die Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungs-Kommissionen, die Ausführung des Reglements für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts betreffend, vom 24. Dezember 1866. Auszugsweise abgedruckt in: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim 1963 (= 4. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 97f.

Circular-Ordre v. 7. April 1804 und v. 27. Nov. 1804 an die Universitäten. In: Wiese, Ludwig: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg., bearb. u.b.z.d.J. 1886/87 fortgef. v. Otto Kübler, Abt. 1.2. Berlin 1886-88; Abt. 2: Das Lehramt und die Lehrer (1888), S. 1.

Circularverfügung vom 12. Juli 1824. Abgedruckt in: Wiese, Ludwig: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg., bearb. u.b.z.d.J. 1886/87 fortgef. v. Otto Kübler, Abt. 1.2. Berlin 1886-88; Abt. 2: Das Lehramt und die Lehrer (1888), S. 77.

Circularverfügung vom 20. Dezember 1848. In: Wiese, Ludwig: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg., bearb. u.b.z.d.J. 1886/87 fortgef. v. Otto Kübler, Abt. 1.2. Berlin 1886-88; Abt. 2: Das Lehramt und die Lehrer (1888), S. 77.

Cloetta, Bernhard/ Dann, Hanns Dietrich/ Helreich, Reinhard : Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), S. 919-941.

Dahmer, Ilse/ Klafki, Wolfgang (Hrsg.) : Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim, Berlin 1968.

Derbolav, Josef : Der Bildungsauftrag des Gymnasiums und die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 146-166.

Derbolav, Josef : Die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer als Aufgabe und Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958), S. 372-397.

Derbolav, Josef : Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen durch die Universität und das Studienseminar. Bonn 1956.

Derbolav, Josef/ Nicolin, Friedhelm (Hrsg.) : Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift f. Theodor Litt. Düsseldorf 1960.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Zehnte Folge: Gutachten zur Ausbildung von Lehrern. Stuttgart 1965.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Folgerungen aus dem "Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen" vom 5. September 1955 für die gegenwärtigen kulturpolitischen Erörterungen (13. März 1958). In: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959. Bearbeitet von Rolf Neuhaus. Wiesbaden 1961, S. 451-455.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen, 5. September 1955. In: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959. Bearbeitet von Rolf Neuhaus. Wiesbaden 1961, S. 438-451.

Deutscher Bildungsrat: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Stuttgart 1974 (= Empfehlungen der Bildungskommission).

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970 (= Empfehlungen der Bildungskommission).

Deutscher Bundestag: Entschließungsantrag des Deutschen Bundestages an den Bundesrat v. 4.3.1971, betreffend die Lehrerbildung (Bundesrat zu Drucksache 123/71) Ziff. E. Abgedruckt in: Reform ohne Ende, Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 114.

Deutsche Gesellschaft für Soziologie, Sektion "Soziologie der Bildung und Erziehung": Arbeitspapiere für die Jahrestagung der Sektion "Soziologie der Bildung und Erziehung" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vom 14.-17. Juni 1975 in Arnoldshain/Taunus. (Hektographierte Manuskripte).

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Bildungspolitik, Beruflichen Bildung, Hochschulreform. Düsseldorf, 7. März 1972.

Deutscher Lehrerverband: Lehrerbildung. In: Ders.: Rationale Bildungspolitik. Bonn 1972, S. 7-13.

Deutscher Philologenverband: Die Lehrer. In: Ders.: Perspektiven. Programm für die Entwicklung des Bildungswesens in den 70er Jahren. Bonn 1971, S. 17-23.

Deutscher Philologenverband: Vorschläge zur Lehrerausbildung. Vorgelegt vom Bildungspolitischen Ausschuß und Schulpolitischen Ausschuß des Deutschen Philologenverbandes in Berlin am 24. Januar 1970. In: Die höhere Schule 23 (1970) S. 55-57.

Zur Didaktik der Eingangsphase in der integrierten Lehrerausbildung (= Dokument 6). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972, S. 203-210.

Döhring, Klaus W. : Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

Dohnanyi, Klaus von: Die Hochschulpolitik des Bundes. Rede des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft auf dem Hochschulpolitischen Kongreß der SPD in Regensburg am 12. Mai 1973. (Hektographiertes Manuskript).

Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959. Bearbeitet von Rolf Neuhaus. Wiesbaden 1961.

Dolch, Josef : Zur Geschichte des Pädagogicums der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963) H. 1, S. 20-24.

Drechsel, Wiltrud/ Eichwede, Wolfgang : Die Prüfung und das Bremer Modell. Zur neuen Lehrerprüfungsordnung an der Universität Bremen. (Hektographiertes Manuskript 1975).

Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul - Unterrichts. - Im amtlichen Auftrag zusammengestellt und zum Druck befördert von F. Stiehl, Geheimem Ober-Regierungs- und vortragendem Rath in dem Königlichen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin 1854.

Edding, Friedrich : Ökonomisch-finanzielle Aspekte der Werbung für den Lehrerberuf. In: Lemberg, Eugen (Hrsg.): Gutachten über die Werbung für den Lehrerberuf. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister erstattet vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a.M. 1964, (Anhang III), S. 17-24.

Edikt vom 12. Juli 1810 wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts. In: Rönne, Ludwig von: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. Band 1 und 2. Berlin 1855; Bd 2: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten, S. 22-26.

Einigungszwang in den Gremien. Auszüge aus dem "Franke-Entwurf". In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 50.

Engelhardt, Wolf v.: Lehrerbildung als Aufgabe der Universität. Ergänzende Ausführungen zum "Votum zur Lehrerbildung". In: Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) H. 2, S. 160-172.

Entwurf einer Begründung für 'Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen' vom 15. Juni 1971 (= Dokument 5). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972, S. 198-203.

Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes vom 3.12.1970. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1970 (= Sonderdruck Hochschule 3 und Drucksache 689/70 des Bundesrates).

Entwurf für ein Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz) vom September 1973 ("Franke-Entwurf"). Auszugsweise abgedruckt in: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 50f.

Ergänzungen zum Papier 'Projektstudium' der Planungskommission Lehrerbildung (= Dokument 3). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972, S. 189-191.

Ergebnisprotokoll (Auszug: Ziffer 4) der 23. Sitzung des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 20./21. Januar 1967. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Sonderheft zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1967 (Schwarze Hefte), S. 43f.

Erlaß 303 - 0618/74 des Niedersächsischen Kultusministers vom 16.5.1974 zu Fragen der Lehrerausbildung.

Fackiner, Kurt : Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase. In: Beckmann, H.-K.(Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 9-14.

Feldmann, Klaus : Hochschuldidaktische Modelle für die sozialwissenschaftliche Ausbildung von Lehrern. In: Neue Sammlung 12 (1972), S. 310-320.

Fichte, Johann Gottlieb : Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe (1807). In: Anrich, Ernst (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956, S. 125-217.

Fischer, Gert Heinz: Lehrerausbildung - Versuch einer Situationsanalyse und Bilanz in der Bundesrepublik. In: Die deutsche Schule. Heft 10/1974 - 1/1975.
Teil I: 66 (1974) H. 10, S. 700-709.
Teil II: 66 (1974) H. 11, S. 774-786.
Teil III: 66 (1974) H. 12, S. 858-866.
Teil IV: 67 (1975) H. 1, S. 57-68.

Fischer, Gert Heinz: Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung. In: Beckmann, H.-K.(Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 179-188.

Fischer, Gert Heinz: Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung - Anmerkungen zum Stand der Diskussion. In: Beckmann, H.-K.(Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 73-96.

Fischer, Konrad : Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Zweiter Band: Von 1790 bis auf die Gegenwart. Zweite Auflage, Hannover, Berlin 1898.

Flitner, Wilhelm : Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966) H. 3, S. 195-212.

Frech, Hartmut W. : Innovatives Verhalten und Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) H. 1, S. 41-55.

Freie Demokratische Partei (F.D.P.): Lehrerbildung. In: Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik. Beschlossen vom F.D.P.-Bundeshauptausschuß am 18. März 1972 in Stuttgart. Offenbach/M. o.J., S. 33f.

Freie Demokratische Partei (F.D.P.): Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik. Beschlossen vom F.D.P.-Bundeshauptausschuß am 18. März 1972 in Stuttgart. Offenbach/M. o.J.

Freiger, Stephan : Integrierte Lehrerausbildung. In: Die deutsche Schule 63 (1971), S. 206-221.

Freiwald, Helmut : Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 123-128.

Friedeburg, Ludwig v.: Gesamthochschule Kassel bietet ab Wintersemester 1971 500 Studienplätze. In: Schulmanagement 3 (1971), S. 39-43.

Gamm, Hans-Jochen : Die Lehrerrolle zwischen Sozialwissenschaft und Anthropologie. In: Bildung und Erziehung 23 (1970) H. 2, S. 131-139.

Gesamthochschule Kassel, Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften: Studienordnung für das Kernstudium vom 7.2.1973 (in der revidierten Fassung vom 2.5.1973). (Hektographiertes Manuskript).

Gesetzentwurf über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen im Lande Bremen vom Juni 1972 ("Thape-Entwurf"). Zusammenfassend dargestellt in: Scherer, Hanfried: Wie Feuer und Wasser. Zum Streit um die Bremer Lehrerbildungskonzeption. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 46.

Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz), vom 2. Juli 1974 (Gesetzblatt der freien Hansestadt Bremen Nr. 34/1974, S. 279-284).

Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen in NRW (Lehrerausbildungsgesetz), vom 29.10.1974 (Gesetz- und Verordnungsblatt NRW, S. 1062), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. März 1975 (Gesetz- und Verordnungsblatt NRW, S. 247).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Auch 1985 noch Lehrermangel - GEW kritisiert offizielle Planung. In: Erziehung und Wissenschaft 11 (1974), S. 1, 3-5.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Tauziehen um die Lehrerausbildung. 15. Januar 1973.

GEW : Lehrerausbildung nur an der Gesamthochschule. Beschluß des Hauptvorstandes vom 7.2.1970. In: GEW: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle-Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15.1.1973, S. 5f.

GEW zur Lehrerausbildung. Entschließung des Hauptvorstandes v. 7.2.1970: Die Ausbildung der Lehrer und Erzieher mit Hochschulstudium. In: GEW: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15.1.1973, S. 2-4.

GEW : Stellungnahme der GEW zur "Übereinkunft der Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen" vom 23. Oktober 1972. In: GEW: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15.1.1973, S. 10-13.

GEW : Thesen zur Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit der Lehrertätigkeit. Beschluß des Hauptausschusses vom 12.5.1973. In: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 18-20.

GEW : Thesen zur Reform der Lehrerausbildung. Beschluß des Hauptvorstandes vom 22.9.1973. In: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 30-42.

GEW : Vorschläge zur Weiterentwicklung des Theorie-Praxisbezuges in der Lehrerausbildung. In: GEW: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15.1.1973, S. 13-15.

Giesecke, Hermann : Kritik des verwaltenden Lernens - über einige didaktische Probleme der "wissenschaftlichen Lehrerbildung". In: Neue Sammlung 9 (1969), S. 331-347.

Grauer, Gustaf : Zur Bremer Projektkonzeption. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 52f.

Grauer, Gustaf/ Petzold, Hans Joachim/ Scherer, Hanfried : Lehrerbildung in Bremen. Zwei Jahre später. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 45-58.

Grüner, Gustav : Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD - Tatbestände und Probleme. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 15-22.

Grundsätze zur Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.6.1952 in der Fassung vom 28./29.9.1961. In: Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Eine Dokumentation der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim 1963 (= 4. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S.13-16.

Günther, K.H. u.a. (Bearb.) : Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1971[6].

Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuß für Hochschulreform ("Blaues Gutachten") 1948. In: Dokumente zur Hochschulreform 1945 bis 1959. Bearbeitet von Rolf Neuhaus. Wiesbaden 1961, S. 289-368.

Habermas, Jürgen : Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser 'Philosophie des Geistes'. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt/Main 1969, S. 9-47.

Habermas, Jürgen : Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt/Main 1969.

Habermas, Jürgen : Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt/Main 1969.

Habermas, Jürgen : Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt/Main 1969, S. 48-103.

Händle, Christa: : Lehrerausbildung und Berufspraxis. Weinheim, Berlin, Basel 1972.

Hamm-Brücher, Hildegard/ Edding, Friedrich : Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973.

Hanssler, Bernhard (Hrsg.) : Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart 1971 (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 17).

Hartfiel, Günter : Hochschulreform und Lehrerbildung. In: Die deutsche Schule 61 (1969) H. 3, S. 117-126.

Havelock, B.G. : Planning for Innovation through dissemination and utilisation of knowledge. AnnArbor, Michigan 1973.

Hein, Roland : Die Lehrerausbildung in Frankreich. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 61-72.

Hentig, Hartmut von: Universität und Höhere Schule. Gütersloh 1967.

Herlyn, Ingrid/ Weber, Klaus : Anfang im Blockseminar. Bericht über einen Versuch zur Einführung ins Lehrerstudium. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 43-45.

Hessischer Kultusminister (Hrsg.) : Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung (= bildungspolitische informationen 1A/71). Wiesbaden, März 1971.

Hessischer Kultusminister (Hrsg.) : Stellungnahmen zum Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung (= bildungspolitische informationen 3 S/71). Wiesbaden 1971.

Hettwer, Hubert : Geplanter und geltender Stellenwert der Pädagogik in der Lehrerausbildung. In: Pädagogische Rundschau 28 (1974), S. 593-624.

Hetzel, Michaele : Entwicklung und Funktion der Lehrerausbildungsgesetze. In: Demokratische Erziehung 1 (1975) H. 5, S. 20-27.

Himmerich, Wilhelm : Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften. In: Beckmann, K:H. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 149-154.

Hirsch, Joachim/ Leibfried, Stephan (Hrsg.) : Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt/M. 1971.

Hirsch, Joachim : Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System. Organisation und Grundlagen administrativer Wissenschaftsförderung in der BRD. Frankfurt/Main 1971[2].

Hofmann, Werner : Universität, Ideologie, Gesellschaft. Frankfurt/Main 1968.

Hopf, Arnulf : Empirische Untersuchungen zum Bewußtsein junger Lehrer. In: Das Argument Nr. 80 Sonderband. Berlin 1973, S. 234-251.

Horn, Hans Arno : Die Lehrerausbildung in Schweden. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 49-60.

Huisgen, Freerk : Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.

Huisgen, Freerk : Zur ökonomischen Bestimmung von Unterricht und Bildungswesen und die Ursachen des "Bildungsnotstandes" in der BRD. In: Ders.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972, S. 220-340.

Humboldt, Wilhelm v.: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin. In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960-1964; Bd IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, S. 113-120.

Humboldt, Wilhelm v.: Brief an Wolf vom 1.12.1792. In: Ders.: Aus Briefen und Tagebüchern. Berlin 1953, S. 170.

Humboldt, Wilhelm v.: Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission. In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960-1964; Bd IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, S. 77-89.

Humboldt, Wilhelm v.: Über den Geist der Menschheit. In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960-1964; Bd I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, S. 506-518.

Humboldt, Wilhelm v.: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960-1964; Bd IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, S. 255-266.

Humboldt, Wilhelm v.: Über Prüfungen für das höhere Schulfach. In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960-1964; Bd IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, S. 241-244.

Humboldt, Wilhelm v.: Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens. In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960-1964; Bd IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, S. 187-195.

Humboldt, Wilhelm v.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960-1964;
Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte (1960).
Band II: Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik (1961).
Band III: Schriften zur Sprachphilosophie (1963).
Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (1964).

Interview des Niedersächsischen Kultusministers Peter v. Oertzen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Abgedruckt in: Erziehung und Wissenschaft, Ausgabe Niedersachsen Nr. 7 1974, S. 3f.

Jungblut, Gertrud : Wissenschaft und Wissenschaften im Prozeß der Lehrerausbildung. In: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 903-915.

Kaiserlicher Erlaß vom 26.11.1900. Abgedruckt in: Lexis, W.: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902, S. VII-X.

Kittel, Helmuth : Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur. Berlin, Hannover, Darmstadt 1957.

Kittel, Helmuth : Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (1) 1920-1932. Weinheim 1965.

Klönne, Arno/ Otten, Dieter : Modell für eine gemeinsame Studienphase in der Lehrerbildung. In: betrifft: erziehung 3 (1970) H. 10, S. 36-38.

Klönne, Arno : Strategische Punkte in der Auseinandersetzung um die Reform der Lehrerausbildung. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 45.

Knight-Wegenstein-AG : Die Arbeitszeit der Lehrer der BRD. Bd 1: Analyse. Bd II: Katalog für Zeitaufwand. (Hektographiertes Manuskript). Zürich 1973.

Koch, Jens Jörg : Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm 1972.

Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung. In: Ders.: Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule. Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung - Gesamthochschule - Personalstruktur. Weinheim, Berlin, Basel 1970, S. 13-27.

Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule. Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung - Gesamthochschule - Personalstruktur. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

Krebs, Diethart : Ein kritischer Brief zum Begründungsentwurf ("Organisatorische Strukturen der Lehrerausbildung in Bremen"). In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 37.

Krockow, Christian Graf von : Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule. Plädoyer für eine neue Bildungskonzeption. Opladen 1969.

Krockow, Christian Graf von : Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule (Plädoyer für eine neue Bildungskonzeption). In: Hanssler, Bernhard (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart 1971 (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 17), S. 259-263.

Krumm, Volker/ Vollmer, Dieter : Einstellungen zukünftiger Gymnasiallehrer zur Pädagogik im Universitätsstudium. In: Pädagogische Rundschau 24 (1970) S. 439-456.

Kuhlmann, Caspar : Schulreform und Gesellschaft in der BRD 1946-1966. Stuttgart 1970.

Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister): Entwurf einer Rahmenvereinbarung über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung (Frankenthaler Beschlüsse) v. 8./9.10.1970. In: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 109-111.

Lefèvre, Wolfgang : Reichtum und Knappheit. Studienreform als Zerstörung gesellschaftlichen Reichtums. In: Bergmann/ Dutschke/Lefèvre/Rabehl: Rebellion der Studenten oder die neue Opposition. Reinbek bei Hamburg 1968, S. 94-150.

Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare, sowie methodische Anweisungen zu den beiden Lehrplänen. In Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1901, S. 600-641.

Leibfried, Stephan : Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967.

Leitsätze zur Lehrerbildung vom 29. Juni 1963. Erarbeitet vom Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) H. 2, S. 148-155.

Lennert, Rudolf : Zum Problem der Wissenschaftlichkeit von "Pädagogik". Fragen an Berzinka. In: Neue Sammlung 8 (1968) H. 2, S. 132-147.

Lichtenstein, Ernst: Gegenwartsfragen des Universitätsstudiums für Gymnasiallehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik 8 (1962), S. 253-269.

Lieth, Elisabeth von der : Deutscher Bildungsrat/ Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan IV. Kapitel: Lehrerbildung. Versuch einer Einführung. In: Die höhere Schule 23 (1970), S. 271-274.

Litt, Theodor : Der Bildungsauftrag der deutschen Hochschule. Vortrag, gehalten bei der Tagung des Hochschulverbandes in Marburg am 2. Mai 1952. Göttingen 1952.

Litt, Theodor : Die philosophische Grundlegung des Studium generale. In: Studium generale in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. v. J. Konrad, Ratingen 1953, S.11-16.

Loewe, Werner : Hochschulreform zwischen Demokratisierung und Berufsverbot/ Zur Entwicklung der Universität Bremen. In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972, S. 13-25.

Lübbe, Hermann : Reformprobleme der philosophischen Fakultät. In: Ders.: Hochschulreform und Gegenaufklärung. Analysen, Postulate, Polemik zur aktuellen Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Freiburg/Breisgau 1972, S. 119-130.

Lüdtke, Hartmut : Zur Rolle der Soziologie in der Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 10 (1970), S. 263-275.

Lührig, Holger H. : OECD-Report und Bildungsgesamtplan 1973. In: Ders. (Hrsg.): Wirtschaftsriese - Bildungszwerg. Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Analysen des OECD-Reports. Reinbek bei Hamburg 1973, Teil IV: S. 97-165.

Lührig, Holger H. (Hrsg.) : Wirtschaftsriese - Bildungszwerg. Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Analysen des OECD-Reports. Reinbek bei Hamburg 1973.

Lüttge, Dieter : Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung. In: Beckmann, K.H. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 129-134.

Lutz, Burkart/ Krings, Inge : Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikationen. München 1971 (= HIS Brief 18).

Maier, W./ Nevermann, A. : Zur Didaktik der Eingangsphase in der Integrierten Lehrerausbildung. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 39-41.

Maier, W./ Nevermann, A. : Stellungnahme zum Brief Professor Klings. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 42.

Mangold, Werner : Gesichtspunkte zur Stellung der Soziologie in einem pädagogischen Kernstudium. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim, Berlin, Basel 1968, S. 38-41.

Mangold, Werner : Soziologie in der Lehrerbildung. In: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Hrsg. vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages und vom Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen. Weinheim 1966 (= 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 262-275.

Menck, Peter : Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) H. 1, S. 18-29.

Mietzel, Gerd : Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Braunschweig 1968.

Ministerialverordnung vom 1. Juni 1826. In: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Herausgegeben von W. Rein. 2. Aufl. Bd 1-10. Langensalza 1903-1911; Bd 9 (1909), S. 816.

Müller, Peter : Desintegrierte Lehrerausbildung? Eine Zwischenbilanz. In: studentische politik. Informationen-Materialien-Berichte. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. 7 (1974) Heft 3/4, S. 3-35.

Müller, Peter : Dokumentation zur Lehrerbildung. Band I und II. Berlin 1971 (= Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Studien und Berichte 22).

Müller, Peter : Empirische Untersuchungen zum Berufsbild der Lehrer. In: Ders.: Dokumentation zur Lehrerbildung. Bd I und II. Berlin 1971 (= Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Studien und Berichte 22) Bd I, S. 215-238.

Nicklis, Werner S. : Was ist an der Arbeit des Lehrers meßbar? Eine vergessene Seite der Schulaufsichtsfrage. Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände 14 (1963) . . 103.

Niessen, Manfred : Berufsbezogene Einstellungen von Lehrerstudenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974), S. 271-286.

Nohl, Hermann : Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität (1927). In: Ders.: Pädagogische Aufsätze. Verlag Beltz 1929[2], S. 183-189.

Nyssen, Friedhelm : Das Sozialisationskonzept der Stiehlschen Regulative und sein historischer Hintergrund. Zur historisch-materialistischen Analyse der Schulpolitik in den fünfziger und sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts. In: Aumüller, Ursula u.a.: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland. Frankfurt/Main 1974, S. 292-322.

Offergeld, Rüdiger : "Die Zeit des Plänemachens ist vorbei." Gefahren für die Bremer Lehrerbildung. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 53f.

Ohne Verfasser : Aus der Diskussion um das Organisationsmodell der Lehrerbildung - Entwurf einer Begründung für "Organisatorische Strukturen der Lehrerausbildung in Bremen". In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 34-36.

Ohne Verfasser : Einphasige Lehrerausbildung. Modell - Entwurf der Kommission für Studium und Lehre der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Lüneburg. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 46f.

Ohne Verfasser : "Gegen die Entpluralisierung der Planungsprozesse". In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 41f.

Ohne Verfasser : Hannover bremst Lehrerbildung. Wissenschaftsminister läßt 600 Hochschullehrerstellen "umwidmen". In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 2. Juli 1975 (Nr. 149), S. 2.

Ohne Verfasser : Der Lehrer für kleine Kinder soll nicht benachteiligt werden. In: Frankfurter Rundschau, v. 25.4.1974 (Nr. 96), S. 11.

Ohne Verfasser : Lehrerausbildung NRW. Statt Reform: Prüfungen. In: päd extra, 2 (1974) Nr. 13, S. 7f.

Ohne Verfasser : Lehrerbildung. Axt am deutschen Bildungsbaum? In: betrifft: erziehung 5 (1972) H. 12, S. 12-14.

Ohne Verfasser : Lehrerausbildung Zehn Semester. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 12, S. 15f.

Ohne Verfasser : Die Misere und ein Modell. Sechs Thesen zur Ausbildung der Lehrer - Oder: Wie werden Lehrer angepaßt und diszipliniert? In: betrifft: erziehung 3 (1970) H. 10, S. 34-36.

Ohne Verfasser : Organisatorische Strukturen der Lehrerausbildung in Bremen. Beschluß des Gründungssenats auf seiner 49. Sitzung vom 4./5.7.1971 auf Vorschlag der Planungskommission Lehrerbildung. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 29-35.

Ohne Verfasser : Zum Projektstudium an der Universität Bremen. Papier der Planungskommission Lehrerbildung. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 24-28.

Ohne Verfasser : Studium in Selbstorganisation. Dokumente zum Kampf um eine bessere Lehrerausbildung. In: betrifft: erziehung 7 (1974) H. 12, S. 44-48

Ohne Verfasser : Universität Oldenburg. "Kämpfer für die Gesamtschule". In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 12, S. 13.

Ohne Verfasser : Ziel: eine effektive Schule. Was die SPD/FDP-"Übereinkunft" zur Lehrerbildung für Studenten bedeutet. In: betrifft: erziehung 5 (1972) H. 12, S. 13.

Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890. In: Beier, Adolf (Hrsg.): Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Halle 1902[2], S. 302-310.

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887. In: Wiese, Ludwig: Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg., bearb. u.b.z.d.J. 1886/87 fortgef. von Otto Kübler. Abt. 1.2. Berlin 1886-88; Abt. 2: Das Lehramt und die Lehrer (1888), S. 33-56.

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 28. Juli 1917. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 59 (1917), S. 613-655.

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898. In: Beier, Adolf (Hrsg.): Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Halle 1902², S. 278-299.

Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen des Reichserziehungsministeriums vom 30. Januar 1940. Zitiert bei: Dolch, Josef: Zur Geschichte des Paedagogicums der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963) H. 1, S. 20-24.

Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg vom 19.3.1959 (Kultus und Unterricht 1959, Nr. 4b, S. 189ff.) geändert durch Erlaß vom 5.3.1962 (Kultus und Unterricht 1962, S. 246f.).

Ordnung für das Lehramt an Höheren Schulen vom 16.4.1948 mit Änderung vom 10.12.1951 (Hamburg: Grapengeter-Damm, C IV 21).

Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen im Lande Niedersachsen vom 22.5.1950 (Beilage zum Schulverwaltungsblatt Heft 6/1950), geändert durch Erlaß vom 30.10.1959 (Schulverwaltungsblatt 1959, S. 285).

Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen vom 30.4.1954 (Rheinland-Pfalz: Abl. 1954, Sondernr. 2), ergänzt durch Erlaß vom 30.12.1955, (Abl. 1956, S. 9f.), geändert durch Erlaß vom 28.10.1959, (Abl. 1959, S. 255) geändert durch Erlaß vom 13.2.1963, (Abl. 1963, S. 108f.).

Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen vom 1.3.1950 (Saarland: Schulblatt 1950, S. 11ff.) ergänzt durch Erlaß vom 5.11.1950 (Schulblatt 1950, S. 43), geändert durch Erlaß vom 23.6.1952 (Schulblatt 1952, S. 22).

Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen vom 27.10.1961 (Schleswig-Holstein: Nachrichtenblatt 1961, S. 315ff.).

Zur Organisation der integrierten Lehrerausbildung an den Berliner Hochschulen. Bericht einer Arbeitsgruppe. Herausgegeben vom Senator für Wissenschaft und Kunst. Berlin o.J. (1973).

Organisation for Economic Co-Operation and Developement (OECD): Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Deutsch herausgegeben und eingeleitet von Klaus Hüfner. Mit einem Vorwort von Hildegard Hamm-Brücher. Frankfurt/Main, München, Berlin 1973.

OECD-CERJ. : Case Studies of Educational Innovation; IV Strategies for Innovation in Education 1973.

OECD (Hrsg.) : Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Washington D.C. 16.-20. Oktober 1961, Paris OECD 1962, Bd 5.

Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen (= Dokument 4). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972, S. 191-197.

Patzig, Günther : Bemerkungen über die Rolle der Philosophie in der Lehrerausbildung. In: Neue Sammlung 12 (1972) H. 1, S. 2-13.

Paulsen, Friedrich : Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. M. bes. Rücks. auf d. klass. Unterricht. 2. umgearbeitete und sehr erw. Aufl. Bd I und II. Leipzig, Berlin 1896-1897.

Paulsen, Friedrich : Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Braunschweig 1902.

Pellens, K. : Wissenschaftliche Lehrerausbildung außerhalb der Universität? In: Die höhere Schule 27 (1974), S. 138-142.

Petersen, Hans : Das erziehungswissenschaftliche Praktikum als Teil des Begleitstudiums für künftige Lehrer an Gymnasien. In: Neue Sammlung 9 (1969), S. 457-468.

Petzold, Hans Joachim : Akzeptabler Zwischenschritt? Lehrerausbildung / -besoldung. In: betrifft: erziehung 7 (1974) H. 6, S. 6.

Petzold, Hans Joachim : Konservative Erneuerung: Lehrerbildung Bayern. In: betrifft: erziehung 7 (1974) H. 8, S. 35f.

Picht, Georg : Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg im Breisgau 1964.

Picht, Georg : Grundprobleme der Schulreform. In: Ders.: Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften. Olten und Freiburg Breisgau 1965, S. 127-150.

Picht, Georg : Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften. Olten und Freiburg im Breisbau 1965.

Pieper, Irene : Erste Erfahrungen mit der Einphasigen Lehrerausbildung. In: Demokratische Erziehung 1 (1975) H. 5, S. 28-34.

Planungskommission Lehrerausbildung Oldenburg: Zur Neuordnung der Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. O.O. o.J.

Pohland, Jürgen : Psychologie und Soziologie in einer "wissenschaftlichen" Lehrerbildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Die deutsche Schule 58 (1966) H. 11, S. 684-693.

Priesemann, G. : Zur Theorie und Wirklichkeit der Lehrerbildung und des Lehrerberufs. In: Die höhere Schule 24 (1971), S. 29-35.

Projektgruppe Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): Information für Studenten: Lehrerausbildung. Kassel, Sommersemester 1972. (Hektographiertes Manuskript).

Zum Projektstudium an der Universität Bremen (= Dokument 2). In: Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972, S. 184-189.

"Das Projektstudium hat keine spezielle Methode". Projekte in der Bremer Lehrerbildung - Eine Diskussion zwischen Annelie Keil, Peter Mc Callum, Dieter Richter, Werner Roggausch und b:e. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 55-58.

Prüfungsordnung für das Lehramt an den Höheren Schulen in Bayern vom 3.2.1959 (Abl. 1959, S. 45ff.), geändert durch Erlasse v. 17.10.1960, (Abl. 1960, S. 239), 16.2.1962 (Abl. 1962, S. 273f.) und 28.12.1962, (Abl. 1963, S. 196).

Prüfungsordnung für das wissenschaftliche Lehramt an Höheren Schulen im Lande Hessen (Sonderdruck aus den Abl. des Hess. Ministers für Erziehung und Volksbildung, Stand 1.3.1960), geändert durch Erlaß vom 21.12.1961 (Abl. 1962, S. 5).

Prüfungsordnungsentwurf für die Erste Staatsprüfung künftiger Gymnasiallehrer im Lande Bremen vom Februar 1973. Zusammenfassend dargestellt in: Scherer, Manfried: Wie Feuer und Wasser. Zum Streit um die Bremer Lehrerbildungskonzeption. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 47; sowie in: Offergeld, Rüdiger: "Die Zeit des Plänemachens ist vorbei." Gefahren für die Bremer Lehrerbildung. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 54. Prüfungsvoraussetzungen und Prüfungsanforderungen für die Unterrichtsfächer, Lernbereiche und beruflichen Fachrichtungen sowie für Erziehungswissenschaften. Erlaß des Bremer Senators für Bildung, Wissenschaft und Kunst v. 26.3.1975.

Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Hrsg. vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages und vom Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen. Weinheim 1966 (= 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).

Rahmenordnung für Lehramtsstudiengänge. 2. überarbeiteter Entwurf, Stand Januar 1974, Oldenburg.

Rauschenberger, Hans : Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen. In: Beckmann, K.H. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 141-148.

Reck, Siegfried : Der Beitrag der Gesellschaftswissenschaften zur Entwicklung innovationsstrategischer Qualifikationen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974), S. 255-276.

Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974.

Regierungsentwurf für ein Hochschulrahmengesetz. Beschlossen vom Bundeskabinett am 29.8.1973. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1973.

Reglement des Min. der G., U. u. M. Ang. (v. Altenstein) vom 20. April 1831 für Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts. In: Rönne, Ludwig von: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. Band 1 und 2. Berlin 1855; Bd 2: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten, S. 26-57.

Reglement vom 12. Dezember 1866 für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts. In: Wiese, Ludwig: Das höhere Schulwesen in Preußen (1874-1901). 4. Band hrsg. von B. Irmer. Berlin 1902, S. 752ff.

Reichwein, Roland : Stellungnahme zur Diskussionsvorlage der Planungskommission Lehrerbildung: Zum Projektstudium. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 24-28.

Reichwein, Roland/ Frech, Hartmut W. : Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. Anmerkung zu einem neuen Ziel der Lehrerausbildung und ihrer Reform. In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 12, S. 19-32.

Ritter, Judy : Interpersonale Kommunikation in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974), S. 297-311.

Robinsohn, Saul B. : Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für die Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) H. 1, S. 3-15.

Robinsohn, Saul B. : Modell einer Pädagogischen Fakultät. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Lehrerbildung - ein Schlüsselproblem von Schul- und Hochschulreform. XI. Gespräch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft am 14.12. 1967 in Essen, Villa Hügel, S. 21-28; oder auch in: "Die Zeit" vom 26.1. und 2.2.1968.

Robinsohn, Saul B. : Ein Modell für das Studium der Pädagogik. Hektographiertes Manuskript (unveröffentlicht) März 1967.

Robinsohn, Saul B. : Vorschläge zur Ausbildung aller Lehrer an einer Pädagogischen Fakultät. In: Hanssler, Bernhard (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart 1971 (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 17), S. 31-48.

Robinsohn, Saul B. und Kuhlmann, Caspar : Two Decades of Non- Reform in West German Education. Comparative Education Review, Band 11, Heft 3 (Oktober 1967).

Rönne, Ludwig von : Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. Eine systematisch geordnete Sammlung aller auf dasselbe Bezug habenden gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere der in der Gesetzsammlung für die Preußischen Staaten, in den von Kamptzschen Annalen für die innere Staatsverwaltung, in den von Kamptzschen Jahrbüchern für die Preußische Gesetzgebung, Rechtswissenschaft und Rechtsverwaltung, und in deren Fortsetzungen durch die Ministerial-Blätter, sowie in anderen Quellensammlungen enthaltenen Verordnungen und Reskripte, in ihrem organischen Zusammenhange mit der früheren Gesetzgebung, dargestellt unter Benutzung der im Justiz-Ministerium ausgearbeiteten "revidirten Entwürfe der Provinzial-Rechte", von Ludwig von Rönne, Kammer-Gerichts-Rathe. Berlin 1855.
Band 1: Allgemeiner Teil. Privat-Unterr. Volksschulwesen.
Band 2: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten.

Rombach, Heinrich : Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967) H. 1, S. 37-69.

Roscher, Wolfgang : Ästhetische Erziehung heute - Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 155-160.

Roth, Friedrich : Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 187-196.

Roth, Friedrich/ Gimbel, Karl-Heinz : Kann die Ausbildung zum Stufenlehrer den Bedarf der Schule decken? In: Die deutsche Schule 62 (1970), S. 286-300.

Roth, Karl Heinz/ Kanzow, Eckard : Unwissen als Ohnmacht. Grundrisse einer Analyse der Wissenschafts- und Bildungspolitik des bundesrepublikanischen Herrschaftskartells. Berlin 1970.

Roth, Werner : Lehrerausbildung und schulische Praxis. In: Die deutsche Schule 64 (1972), S. 632-637.

Rudder, Helmut de : Soziologie an der Pädagogischen Hochschule. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 9 (1964) H. 3, S. 191-199.

Rückriem, George : Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 109-116.

Rühle, Otto : Idee und Gestalt der deutschen Universität. Berlin 1966.

Rülcker, Tobias : Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 117-122.

Rutenfranz, Josef/ Graf, Otto : Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften. Forschungsbericht des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 1259. Köln/Opladen 1963.

Sauer, Karl : Das Schulpraktikum in der wissenschaftlichen Lehrerausbildung. In: Die deutsche Schule 61 (1969) H. 2, S. 86-93.

Schatz, F. : Theorie und Praxis in der Ausbildung der Gymnasiallehrer. In: Die höhere Schule 24 (1971), S. 3-7.

Schefer, Gerwin : Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse. Frankfurt 1969.

Schelling, Friedrich Wilhelm Josef: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. In: Anrich, Ernst (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956, S. 1-123.

Schelsky, Helmut : Soziologie und Lehrerbildung. In: Soziale Welt 12 (1961), S. 1-13.

Scherer, Hanfried : Wie Feuer und Wasser. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 45-47.

Scheuerl, Hans : Funktion und Grenzen eines pädagogischen Kernstudiums. In: Bokelmann, Hans/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970. S. 121-139.

Schleiermacher, Friedrich : Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808). In: Anrich, Ernst (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956, S. 219-308.

Schleiermachers Pädagogische Schriften. Hrsg. von C. Platz. Langensalza 1902.

Schmid, Max : Lehrerbildung und Lehrberuf. In: Die höhere Schule 24 (1971) S. 127f.

Schmid, Max : Schulkrise, Schulreform und Lehrerbildung. In: Die höhere Schule 25 (1972), S. 55-57.

Schmidt, Heiner (Bearb.) : Materialien zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers. Bücher, Bibliographien, Sammelwerke 1945-1971/72. Weinheim 1973 (Erziehungswissenschaftliche Dokumentation B. 2.).

Schröder, Otto : Die Ordnung des Studiums für das Höhere Lehramt in Deutschland und die gesetzlichen Prüfungsbestimmungen in den einzelnen deutschen Bundesstaaten. Leipzig 1906.

Schuller, Alexander: Lehrerrolle im Wandel. Weinheim, Berlin, Basel 1971.

Schultze, Walter/ Schleifer, Gerd : Arbeitszeitanalyse des Volksschullehrers und Rationalisierung des Unterrichts. Hrsg. vom Deutschen Institut für Pädagogische Forschung. Frankfurt a.M. 1965.

Schurr, Johannes : Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel ihres eigenen Mißverständnisses. In: Pädagogische Rundschau 21 (1967) H. 6, S. 437-442.

Setzen, Karl : Empirische Befunde zur Beruf- und Tätigkeitsstruktur der Lehrerschaft an Grund-, Haupt-, und Sonderschulen. In: Bildung und Erziehung 24 (1971), S. 251-263.

Sievert, Jürgen : Programmierte Instruktion in der Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 390-398.

Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD): Lehrerbildung. In: Zweiter Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1975-1985. Hamburg 3-75-A2-50, S. 83, Ziffer 79.

Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD): Modell für ein demokratisches Bildungswesen (Entwurf). Bonn 1969.

Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD): Zweiter Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1975-1985. Hamburg 3-75-A2-50.

Sozialistischer Deutscher Studentenbund: Hochschuldenkschrift. Frankfurt 1972. (= Nachdruck der SDS-Denkschrift "Hochschule in der Demokratie" von 1961).

Spranger, Eduard : Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach. In: Derbolav, Josef/Nicolin, Friedhelm (Hrsg.): Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift f. Theodor Litt. Düsseldorf 1960, S. 451-463.

Spranger, Eduard : Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920^2.

Spranger, Eduard : Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1924.

Spreckelsen, Kay : Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 161-168.

Stähler, Wilhelm : Vom Wiederaufbau der Lehrerbildung im Bundesgebiet. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1951, S. 49-62.

Stellungnahme der Planungskommission Naturwissenschaften (zur Lehrerbildung in Bremen). In: betrifft: erziehung 4 (1971) H. 9, S. 38.

Stellungnahme des Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultätentages zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, 6./7. Januar 1967. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Sonderheft zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1967 (Schwarze Hefte), S. 357f.

Stellungnahme des Philosophischen Fakultätentages zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums, vom 7. Januar 1967. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Sonderheft zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1967 (Schwarze Hefte), S. 277-280.

Stimpel, Hans-Martin: Lehrerbildung - Waffe gegen die Schulreform. Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen in der BRD und in Schweden. In: betrifft: erziehung 3 (1970) H. 1, S. 11-15

Stolp, Emil : Um die Verbesserung der Lehrlingsausbildung. In: Die deutsche Schule 62 (1970), S. 380-388.

Streisand, Joachim : Deutsche Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Köln 1972.

studentische politik. Informationen - Materialien - Berichte. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. 7 (1974) Heft 3/4 zum Thema Lehrerausbildung.

Süßmuth, Rita : Einheitlichkeit und Differenzierung in der Lehrerausbildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (1974), S. 312-326.

Susteck, Herbert : Der Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen. Braunschweig 1975.

Thomas, Helga : Probleme der Lehrerbildung und der Forschung zur Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) H. 1, S. 30-40.

TIVOLI-Erklärung der Allgemeinen Lehrerversammlung in Berlin, am 26.4.1848. Teilweise abgedruckt in: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 78.

Übereinkunft der SPD/FDP-Kultusminister zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen vom 23.10.1972. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Im Brennpunkt. Meinungen - Modelle - Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15.1.1973, S. 6-10.

Ulshöfer, Robert : Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Frankfurt/Main, Berlin, Bonn o.J. (1959).

Undeutsch, Udo : Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs. Frankfurt a.M. 1964, (Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung Nr. 2).

Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) H. 2, S. 147-181.

"Universität und Staat fifty-fifty am Tisch". b:e Interview mit dem Stellvertretenden SPD-Fraktionsvorsitzenden Horst-Werner Franke über die Bremer Lehrerbildungsgesetzgebung. In: betrifft: erziehung 6 (1973) H. 11, S. 47-51.

Verband Bildung und Erziehung: Standort, Ziele, Forderungen. Köln 1974.

Verband Deutscher Realschullehrer: Forderungen des VDR zur Lehrerbildung. In: Ders.: Realschule 1974. Bestand und Perspektiven - Materialien zur bildungspolitischen Diskussion. Krefeld 1974, S. 17f.

Verband Deutscher Realschullehrer: Realschule 1974. Bestand und Perspektiven - Materialien zur bildungspolitischen Diskussion. Krefeld 1974.

Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Hochschulrahmengesetz. Texte, Materialien, Dokumente (= Hochschulpolitische Materialien 10). O.O. o.J.

Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Materialien zur Lehrerausbildung 3 (= Fachkonferenz Materialien 4). Bonn 1974.

Verband Deutscher Studentenschaften (Hrsg.): Tagung des Projektbereichs Lehrerausbildung 29./30.6.74 (= Fachkonferenz Materialien 7). Bonn 1974.

Verband Deutscher Studentenschaften: vds-Plattform für eine demokratische Studienreform (= Rote Reihe 8). Bonn 1973.

Vereinbarung über die Ausbildung der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen der Länder Sachsen, Thüringen, Anhalt, Mecklenburg-Schwerin, Mecklenburg-Strelitz, Lippe, Hamburg und Bremen vom 14. Februar 1923. In: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer. Bearbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 82-84.

Verfassung des Deutschen Reiches vom 11.8.1919, Art. 143, Abs. 2. Abgedruckt in: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer. Erarbeitet von Herbert Enderwitz. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974, S. 81.

Verfügung des Kultusministeriums an die Provinzial-Schulkollegien vom 16. März 1833. Zitiert bei: Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Band I und II. Leipzig 1896-1897²; Bd II, S. 322f.

Verfügungen des Ministeriums an die Consistorien vom 21. August 1824. In: Wiese, Ludwig: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. Berlin 1864-1874; Bd 1: 1864, S.547.

Vogt, Hartmut : Lehrerbildung in der DDR. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 31-48.

Vorläufige Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 29. Oktober 1974. In: Amtsblatt der freien Hansestadt Bremen Nr. 82 1974, S. 663-668.

Vorläufige Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien vom 2.10. 1973. In: Amtsblatt der freien Hansestadt Bremen Nr. 68 vom 26. Oktober 1973, S. 495-500.

Vorläufige Ordnung der Ersten (Wissenschaftlichen) Staatsprüfung für das Amt des Studienrats vom 1.9.1958 (Berlin: Dienstblatt III, 1959, S. 169ff.), geändert durch Erlaß vom 5.11. 1959 (Dienstblatt III, 1959, S. 197).

Votum zur Lehrerbildung vom 22./23. Oktober 1963. Vorgelegt von einer Kommission der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) H. 2, S. 155-160.

Wehkamp, K.H. : Zur Einschätzung des Bremer Modells. In: Erziehung und Klassenkampf 2 (1972) H. 5/6, S. 86-104.

Wehle, Gerhard : Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration (= 10. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Berlin, Basel 1971, S.1-8.

Wehle, Gerhard : Lehrer, Lehrerbildung. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle. Bd I und II. München 1970; Bd II, S. 1-36.

Weniger, Erich : Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität. In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1952, S. 458-474.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Sonderheft zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1967 (Schwarze Hefte).

Wiese, Ludwig : Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten hrsg. von Dr. L. Wiese, Geh. Ober-Regierungs- und vortragendem Rath im K. Ministerium der geistl., Unterrichts- und Medic. Angelegenheiten, Mitglied der K. Ober-Militairstudiencommission. Bd 1,2,3. Berlin 1864-1874;
Bd 1: 1864.
Bd 2: 1864-1868 (1869).
Bd 3: 1869-1873 (1874).

Wiese, Ludwig : Das höhere Schulwesen in Preußen (1874-1901). 4. Bd hrsg. von B. Irmer. Berlin 1902.

Wiese, Ludwig : Sammlung von Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg., bearb. u.b.z.d.J. 1886/87 fortgef. v. Otto Kübler, Abt. 1.2. Berlin 1886-88;
Abt. 1: Die Schule (1886).
Abt. 2: Das Lehramt und die Lehrer (1888).

Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Bearbeitet von Ernst Gehmacher. Wien, Frankfurt, Zürich 1966.

Wissenschaftsrat : Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen 1960.

Wissenschaftsrat : Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1966.

Wissenschaftsrat : Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 1.2.3. Bonn 1970.

Wittmann, Bernhard : Wird aus der Bonner Konfrontation doch noch ein Konsens? In: Bildung und Politik. Bonn-Bad Godesberg Nr. 1/1971, S. 2ff.

Wolkow, G.N. : Soziologie der Wissenschaft. Studien zur Erforschung von Wissenschaft und Technik. Berlin (DDR) 1970.

Zifreund, Walther : Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen. "Microteaching" als Beitrag zu einer Reform der Lehrerausbildung. In: betrifft: erziehung 3 (1970) H. 6, S. 15-19.

L e b e n s l a u f

Am 27.11.1948 wurde ich als Tochter des Versicherungskaufmanns Anton Hetzel und seiner Ehefrau Maria, geb. Ruppling in Essen geboren. Von 1955-1959 besuchte ich die Volksschule in Essen-Stadtwald, von der ich im Jahre 1959 auf das neusprachliche B.M.V.-Gymnasium in Essen-Holsterhausen überwechselte. Dort legte ich am 5.7.1967 die Reifeprüfung ab. Im Wintersemester 1967/68 nahm ich an der Freiburger Albert-Ludwigs-Universität das Studium der Germanistik und Philosophie auf. Nach bestandener Zwischenprüfung im Februar 1969 ging ich im Sommersemester desselben Jahres an die Westfälische Wilhelms-Universität in Münster und begann dort mit dem Studium der Pädagogik. Im Februar 1970 bestand ich beim Schulkollegium beim Regierungspräsidenten in Münster das Graecum. Im Jahre 1972 begann ich mit der Arbeit an meiner Dissertation, die von 1972 bis 1975 durch ein Stipendium nach dem Graduiertenförderungsgesetz unterstützt wurde. Das Rigorosum werde ich in den Fächern Erziehungswissenschaft, Germanistik und Philosophie ablegen.